



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE
DOCENTE: UM OLHAR SOBRE OS ANOS FINAIS DA REDE PÚBLICA DE
ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Thiago Gonçalves Ferreira do Nascimento

**BRASÍLIA – DF
2020**

Thiago Gonçalves Ferreira do Nascimento

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE
DOCENTE: UM OLHAR SOBRE OS ANOS FINAIS DA REDE PÚBLICA DE
ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Prof^a Dra. Shirleide Pereira Da Silva Cruz

BRASÍLIA – DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

NN244f Nascimento, Thiago Gonçalves Ferreira do
A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UM OLHAR SOBRE OS ANOS FINAIS DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL / Thiago Gonçalves
Ferreira do Nascimento; orientador Shirleide Pereira da
Silva Cruz. -- Brasília, 2020.
184 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Formação continuada. 2. Profissionalidade docente. 3.
Professor dos anos finais. 4. Anos finais do ensino
fundamental. I. Cruz, Shirleide Pereira da Silva , orient.
II. Título.

Thiago Gonçalves Ferreira do Nascimento

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE
DOCENTE: UM OLHAR SOBRE OS ANOS FINAIS DA REDE PÚBLICA DE
ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Aprovado em _____ de _____ de 2020.

Banca Examinadora

**Profª Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz – Presidente – Orientadora.
Faculdade de Educação – UnB**

**Profª Dra. Andréa Tereza Brito Ferreira - Membro externo.
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE**

**Profª Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - Membro Interno.
Faculdade de Educação – UnB**

**Profª Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas – Suplente.
Faculdade de Educação – UnB**

À minha família! E de um modo especial: a meu pai, que tendo como sua única escolarização a incipiente alfabetização realizada no curso MOBREAL, nos idos dos anos 1970, no contexto de construção da nova capital do país, nunca se furtou a nenhum tipo de trabalho, por mais penoso que fosse, para que seus filhos tivessem como seu maior legado a educação; à minha mãe, que iniciando sua escolarização numa longínqua escolinha de zona rural do agreste pernambucano, a concluiu na Educação de Jovens e Adultos já nos últimos anos do séc. XX e graduou-se em pedagogia após a primeira década do terceiro milênio, já com mais de seu meio século de vida, para então concluir seu sonho de formar-se professora; e à mulher que deu novos sentidos à minha vida e que gera em seu ventre um novo pedacinho de nós, minha esposa Bárbara!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me permitir chegar até aqui e conduzir e preparar todo o caminho.

A meus pais, Manoel Feliciano do Nascimento e Maria das Montanhas Gonçalves do Nascimento, por toda a batalha que tiveram na vida para poder propiciar a mim e meus irmãos nossa subsistência e a aquisição de valores que nos permitissem trilhar a nossa vida sempre respeitando o próximo!

Ao meu irmão Anderson, que, na condição de irmão mais velho, teve que se sacrificar mais para ajudar com a subsistência da casa, permitindo assim que a mim, então na condição de caçula entre os biológicos, “sobrasse” tempo para me dedicar aos estudos!

À minha ir-mãe Luciane, por todos os momentos de alegria, travessuras e risadas enquanto esperávamos os outros chegarem do trabalho e todo o carinho e cuidado da vida toda!

Ao meu irmão Moisés, que me permitiu passar da condição de caçula a então irmão mais velho, sendo só nós e nossos pais em casa, aumentando meu senso de responsabilidade e me lembrando como é bom rir “por nada” e como é simples ser feliz!

Aos meus sogros Xafi e Marinéia, por todo carinho, dedicação, disponibilidade e cuidado!

À minha querida orientadora, Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, por ter acreditado em mim e ter aceito o meu projeto, ter humildemente compartilhado comigo um pouco de sua imensa sabedoria, ter feito com que o processo ficasse um pouco menos difícil com seu jeito de orientar e por ser essa pessoa maravilhosa que você é! Me ganhou no primeiro bexiguenta!

Às queridas professoras que em muito engrandeceram e contribuíram com meu processo de amadurecimento e crescimento intelectual, pessoal e profissional, conduzindo com tanta sabedoria e maestria o processo do ensinar, aprender e compartilhar conhecimento: prof^a Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, prof^a Dra. Edileuza Fernandes da Silva, prof^a Dra. Liliane Campos Machado, prof^a Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas e prof^a Dra. Amaralina Miranda de Souza.

Às professoras que aceitaram fazer parte da minha banca, prof^a Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, prof^a Dra. Andréa Tereza Brito Ferreira e Prof^a Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, por compartilhar um pouco de seu conhecimento e gerar momentos de muitas aprendizagens!

Aos meus irmãos de mestrado, pela ajuda mútua, compartilhamento de emoções, angústias e motivações. Um agradecimento especial à Pollyana de Araújo Dias, por sua

intensidade e jeito sincero de estar com as pessoas; à Loyane Guedes Santos Lima, por sua disponibilidade em ajudar e sempre com um belo sorriso no rosto; à Jussara Cordeiro de Lima, por podermos compartilhar nossas inquietações e “achados” e por ser essa pessoa tão humilde, carismática e especial que você é; e ao Frederico Guilherme Campos de França, por ser esse alguém tão culto e parceiro e por toda sua ajuda, desde minutos antes de eu entrar na entrevista de seleção, até ser um dos meus entrevistados!

A todos do GEPFAPE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/pedagogos, pela forma com que fizeram eu me sentir acolhido, por todo o conhecimento partilhado e por ter em muito contribuído e melhorado o roteiro das entrevistas!

A algumas pessoas especiais que a SEEDF me permitiu conhecer e que em muito contribuíram nesse meu processo de mestrado: Cilene Vilarins e Regiane Gomez, pela sua generosa contribuição com o aperfeiçoamento do pré-projeto, e Dany, Gilcélia, Joanita, Josy e Patrícia, pela vigorosa ajuda na conquista de professores para participarem da pesquisa!

Aos professores do Brasil e, em especial, aos do Distrito Federal, por conquistarem o direito de aprofundar a formação docente em estudos pós-graduados com afastamento remunerado e à SEEDF por me permitir exercer esse direito, possibilitando-me assim me dedicar integralmente às leituras, aos debates, aos eventos educacionais e à pesquisa.

Aos 25 professores que aceitaram participar de nosso estudo, doando um pouco de seu tempo e fazendo com que esta pesquisa se concretizasse! Foi bastante agregador e fonte de muitas aprendizagens conhecer as diferentes realidades e poder visitar todas as coordenações regionais de ensino do DF.

Meus agradecimentos e um pedido de desculpas àqueles que fizeram parte do processo e não foram nominalmente citados... é um longo caminho e durante todo ele muitas pessoas vão agregando e contribuindo. A todos vocês meu mais sincero muito obrigado!

Por fim, meu agradecimento mais especial à pessoa que não só me incentivou, me motivou, me ajudou ou me apoiou... viveu todo esse processo ao meu lado, minha amada esposa Bárbara! Por sua compreensão dos momentos em que não pudemos sair em função das demandas do mestrado, pelos vários fins de semana que não pudemos estar com a família toda, visitar seus pais... por todo o seu companheirismo, estar comigo à noite nas reuniões do grupo (novamente à noite na UnB!), debater o materialismo histórico-dialético do ponto de vista de uma jornalista, ir comigo aos eventos educacionais pelo Brasil, enfim, por dividir comigo e tornar mais prazerosa mais essa conquista em nossas vidas!

EU APRENDI...

- ...que ser gentil é mais importante do que estar certo;
- ...que sempre posso fazer uma prece por alguém, quando não tenho a força para ajudá-lo de alguma outra forma;
- ...que não importa quanta seriedade a vida exija de você, cada um de nós precisa de um amigo brincalhão para se divertir junto;
- ...que algumas vezes tudo o que precisamos é de uma mão para segurar e um coração para nos entender;
- ...que deveríamos ser gratos a Deus por não nos dar tudo que lhe pedimos;
- ...que dinheiro não compra "classe";
- ...que são os pequenos acontecimentos diários que tornam a vida espetacular;
- ...que debaixo da "casca grossa" existe uma pessoa que deseja ser apreciada, compreendida e amada;
- ...que Deus não fez tudo num só dia; o que me faz pensar que eu possa?
- ...que ignorar os fatos não os altera;
- ...que o Amor, e não o Tempo, é que cura todas as feridas;
- ...que a maneira mais fácil para crescer como pessoa é me cercar de gente mais inteligente do que eu;
- ...que cada pessoa que a gente conhece deve ser saudada com um sorriso;
- ...que ninguém é perfeito até que você se apaixone por essa pessoa;
- ...que a vida é dura, mas eu sou mais ainda;
- ...que quando o ancoradouro se torna amargo a felicidade vai aportar em outro lugar;
- ...que um sorriso é a maneira mais barata de melhorar a aparência;
- ...que não posso escolher como me sinto, mas posso escolher o que fazer a respeito;
- ...que quanto menos tempo tenho, mais coisas consigo fazer;
- ...que todos querem viver no topo da montanha, mas toda felicidade e crescimento ocorre quando você está escalando-a!

H. Jackson Brown Jr.

RESUMO

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em nível de mestrado, e integra a linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Originou-se do objetivo de analisarmos a relação entre formação continuada e profissionalidade docente na etapa dos anos finais do ensino fundamental e teve como escopo compreender os sentidos atribuídos pelos docentes dos anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal aos processos de formação continuada vivenciados por eles na constituição da sua profissionalidade docente. Nosso intuito não foi analisar nenhum programa, projeto ou política de formação específicos e sim a formação continuada enquanto processo de construção da profissionalidade. Assim, foi considerada a dimensão global da formação, elencando-se desde a participação em coordenações pedagógicas no próprio ambiente de trabalho até formações institucionais, como um doutorado, por exemplo, sem se realizar distinções valorativas entre elas e sem desconsiderar nenhuma ação ou atividade formativa. Para alcançarmos nosso propósito realizamos uma abordagem crítico-dialética, ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, por reconhecer o homem como ser social, ontocriativo, sujeito da práxis e por entender ser este o referencial que melhor nos faria realizar o movimento do concreto real para o concreto pensado, utilizando, para tanto, as categorias da historicidade, mediação, contradição e totalidade, para assim nos afastarmos da aparência e aproximarmos-nos da essência do fenômeno que investigamos como objeto de estudo. Como procedimentos metodológicos realizamos análise documental das Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens (2014) e das Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2018), na perspectiva de Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2012), utilizamos entrevistas semiestruturadas e analisamos os dados coletados à luz dos Núcleos de Significação, conforme apregoado por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Para realizar o debate teórico com nosso objeto de estudo utilizamos, entre outros, os construtos de Cruz (2017) e Roldão (2007, 2010, 2017), sobre a profissionalidade docente; Marin (1995), Garcia (1999), Marcelo (2009) e Santos (2010), acerca da formação continuada; e de Curado Silva (2002, 2008, 2011, 2017, 2019), Saviani (2007, 2009, 2011), Freitas (2016, 2018), Nóvoa (1995, 2001), Freire (1987) e Diniz-Pereira (2010, 2014), no que toca à formação de professores. Podemos afirmar que há uma dialética articulação entre os processos formativos vivenciados ao longo da trajetória profissional e a profissionalidade docente, especialmente com implicações na relação teoria e prática. Essa articulação tanto pode priorizar a prática em detrimento da teoria, como pode

inversamente priorizar a teoria em detrimento da prática ou pode levar à compreensão de que ambas são indissociáveis, sendo possível se mudar de concepção por meio de processos formativos. Foi possível se constatar ainda que a relação entre formação continuada e profissionalidade docente compõe-se de elementos objetivos e subjetivos, que é condicionada por determinantes culturais, sociais, políticos e econômicos e que, embora a formação integre uma das objetividades do trabalho docente, sua assimilação sempre se dará numa relação subjetiva ancorada em marcas sociais dos sujeitos, num percurso formativo e num contexto concreto da realidade, ressignificando assim os modos de ser, estar e constituir-se professor.

Palavras-chave: Formação continuada. Profissionalidade docente. Professor dos anos finais. Anos finais do ensino fundamental.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Graduate Program in Education at the University of Brasilia, at the master's level, and integrates the line of research Profession Teaching, Curriculum and Evaluation (PDCA). It originated from the objective of analyzing the relationship between continuing education and teaching professionalism in the final years of elementary school and its scope was to understand the meanings given by teachers in the final years of public school in the Federal District to the continuing education processes experienced by them in the constitution of their teaching professionalism. Our aim was not to analyze any specific training program, project or policy, but continued training as a process of building professionalism. Thus, the global dimension of training was considered, listing from the participation in pedagogical coordinations in the work environment to institutional training, such as a doctorate, for example, without making any valuable distinctions between them and without disregarding any training action or activity. . To achieve our purpose, we carry out a critical-dialectical approach, anchored in the assumptions of historical-dialectical materialism, for recognizing man as a social, ontocratic being, subject of praxis and for understanding that this is the reference that would best make us perform the movement of real concrete for the concrete thought, using, for that, the categories of historicity, mediation, contradiction and totality, in order to move away from appearance and get closer to the essence of the phenomenon that we investigate as an object of study. As methodological procedures we carry out documentary analysis of the Pedagogical Guidelines for School Organization of the 3rd Cycle for Learning (2014) and the Continuing Education Guidelines of the State Department of Education of the Federal District (2018), in the perspective of Shiroma, Campos and Garcia (2005) and Evangelista (2012), we used semi-structured interviews and analyzed the data collected in the light of the Meaning Centers, as proclaimed by Aguiar and Ozella (2006, 2013). To carry out the theoretical debate with our object of study, we used, among others, the constructs of Cruz (2017) and Roldão (2007, 2010, 2017), on teaching professionalism; Marin (1995), Garcia (1999), Marcelo (2009) and Santos (2010), about continuing education; and Curado Silva (2002, 2008, 2011, 2017, 2019), Saviani (2007, 2009, 2011), Freitas (2016, 2018), Nóvoa (1995, 2001), Freire (1987) and Diniz-Pereira (2010, 2014), regarding teacher training. We can affirm that there is a dialectic articulation between the training processes experienced along the professional trajectory and the teaching professionalism, especially with implications in the relationship between theory and practice. This articulation can either prioritize practice over theory, or inversely prioritize theory over practice, or it can lead to the understanding that both

are inseparable, making it possible to change the concept through formative processes. It was also possible to verify that the relationship between continuing education and teaching professionalism is composed of objective and subjective elements, which is conditioned by cultural, social, political and economic determinants and that, although training is part of one of the objectivities of teaching work, its assimilation will always take place in a subjective relationship anchored in the subjects' social marks, in a formative path and in a concrete context of reality, thus giving new meaning to the ways of being, being and becoming a teacher.

Keywords: Continuing education. Teaching professionalism. Teacher of the final years. Final years of elementary school.

RESUMEN

Esta disertación está vinculada al Programa de Postgrado en Educación de la Universidad de Brasilia, a nivel de maestría, y forma parte de la línea de investigación Profesión, Currículo y Evaluación (PDCA). Se originó a partir del objetivo de analizar la relación entre la educación continua y la profesionalidad docente en los últimos años de la escuela primaria y su alcance era comprender los significados dados por los maestros en los últimos años de la escuela pública en el Distrito Federal a los procesos de educación continua experimentados por ellos en la constitución de su profesionalidad docente. Nuestro objetivo no era analizar ningún programa, proyecto o política de capacitación específica, sino continuar la capacitación como un proceso de construcción de profesionalismo. Por lo tanto, se consideró la dimensión global de la capacitación, enumerando desde la participación en coordinaciones pedagógicas en el ambiente de trabajo hasta la capacitación institucional, como un doctorado, por ejemplo, sin hacer distinciones valiosas entre ellas y sin ignorar ninguna acción o actividad de capacitación. . Para lograr nuestro propósito, llevamos a cabo un enfoque crítico-dialéctico, anclado en los supuestos del materialismo histórico-dialéctico, para reconocer al hombre como un ser social, democrático, sujeto de praxis y para comprender que esta es la referencia que mejor nos haría realizar el movimiento del concreto real. para el pensamiento concreto, utilizando, para eso, las categorías de historicidad, mediación, contradicción y totalidad, para alejarse de la apariencia y acercarse a la esencia del fenómeno que investigamos como objeto de estudio. Como procedimientos metodológicos, realizamos un análisis documental de las Directrices pedagógicas para la organización escolar del tercer ciclo de aprendizaje (2014) y las Directrices de educación continua del Departamento de Educación del Estado del Distrito Federal (2018), en la perspectiva de Shiroma, Campos y García (2005) y Evangelista (2012), utilizamos entrevistas semiestructuradas y analizamos los datos recopilados a la luz de los Centros de Significado, como proclamaron Aguiar y Ozella (2006, 2013). Para llevar a cabo el debate teórico con nuestro objeto de estudio, utilizamos, entre otros, los constructos de Cruz (2017) y Roldão (2007, 2010, 2017), sobre la profesionalidad de la enseñanza; Marin (1995), García (1999), Marcelo (2009) y Santos (2010), sobre educación continua; y Curado Silva (2002, 2008, 2011, 2017, 2019), Saviani (2007, 2009, 2011), Freitas (2016, 2018), Nóvoa (1995, 2001), Freire (1987) y Diniz-Pereira (2010, 2014), en relación con la formación del profesorado. Podemos afirmar que existe una articulación dialéctica entre los procesos formativos experimentados a lo largo de la trayectoria profesional y el profesionalismo docente, especialmente con implicaciones en la relación entre la teoría y la práctica. Esta articulación

puede priorizar la práctica sobre la teoría, o inversamente priorizar la teoría sobre la práctica, o puede llevar a la comprensión de que ambos son inseparables, lo que hace posible cambiar el concepto a través de procesos formativos. También fue posible verificar que la relación entre educación continua y profesionalismo docente se compone de elementos objetivos y subjetivos, que están condicionados por determinantes culturales, sociales, políticos y económicos y que, aunque la capacitación es parte de una de las objetividades del trabajo docente, su La asimilación siempre tendrá lugar en una relación subjetiva anclada en las marcas sociales de los sujetos, en un camino formativo y en un contexto concreto de la realidad, dando así un nuevo significado a las formas de ser, ser y convertirse en un maestro.

Palabras clave: Educación continua. Profesionalidad docente. Profesor de los últimos años. Últimos años de la escuela primaria.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de coerência	25
Quadro 2 - Coerência entre objetivos específicos, metodologia e eixos de discussão	25
Quadro 3 - Quadro geral do levantamento bibliográfico	29
Quadro 4 - Categorias centrais e frequência com que aparecem nos trabalhos	30
Quadro 5 - Dos pré-indicadores aos núcleos de significação	61
Quadro 6 – Movimento de constituição do núcleo Relação teoria e prática nas concepções de formação continuada	126
Quadro 7 – Movimento de constituição do núcleo Relação com os pares e escola como espaço de formação	131
Quadro 8 – Movimento de constituição do núcleo Valorização e desvalorização	138
Quadro 9 – Movimento de constituição do núcleo Relação formação continuada e carreira docente	146
Quadro 10 – Movimento de constituição do núcleo Sentidos de ser professor	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Professores efetivos atuantes nos anos finais do ensino fundamental, distribuídos por coordenação regional de ensino	54
Tabela 2 - Comparativo entre as Regiões Administrativas de Brazlândia e São Sebastião	55
Tabela 3 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa por Coordenação Regional de Ensino	56
Tabela 4 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa por área de formação, área de atuação, grau de escolaridade e carga horária semanal de trabalho	56
Tabela 5 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa por idade, tempo de magistério, atuação ou não em outra etapa de ensino e em outra função além da regência de classe	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de constituição dos núcleos de significação	61
Figura 2 - Relação trabalho docente, profissão docente e profissionalidade docente	79
Figura 3 - Elementos estruturantes da organização dos ciclos para as aprendizagens nos anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal	121

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração Pública
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARE	Centro de Investigação Aplicada em Educação
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PDE	Plano Distrital de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Plano Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
UDF	Universidade do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
ESTADO DO CONHECIMENTO	28
a) <i>Políticas públicas de formação continuada:</i>	31
b) <i>Modelos e Concepções de Formação Continuada</i>	32
c) <i>Formação continuada e desenvolvimento profissional</i>	33
d) <i>Saberes docentes</i>	33
e) <i>Profissionalidade docente</i>	34
f) <i>Prática pedagógica</i>	35
g) <i>Anos finais do ensino fundamental</i>	38
h) <i>Representações Sociais</i>	41
i) <i>Estudos que relacionam formação continuada e profissionalidade docente nos anos finais do ensino fundamental</i>	41
j) <i>Síntese do Estado do Conhecimento</i>	43
PERCURSO METODOLÓGICO	44
a) <i>Pressupostos teórico-metodológicos</i>	44
b) <i>Procedimentos metodológicos e instrumento de pesquisa</i>	48
c) <i>Construção dos núcleos de significação</i>	53
d) <i>Sujeitos da pesquisa</i>	53
e) <i>Das transcrições à constituição dos núcleos</i>	60
1. TRABALHO, PROFISSÃO E PROFISSIONALIDADE	64
1.1. Trabalho: o princípio ontológico do ser social	64
1.2. Profissão, profissionalização, profissionalismo e profissionalidade.	68
1.3. Trabalho docente, profissão docente e profissionalidade docente	75
2. DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES.	81
2.1. Da formação inicial	81
2.2. Institucionalização da formação continuada	88
2.3. Aspectos político-legais	89
2.4. Políticas e programas de formação	92
2.5. Algumas considerações	103
3. AS CONCEPÇÕES QUE EMBASAM A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS ANOS FINAIS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL.	106
3.1. Racionalidade Técnica	107

3.2.	Epistemologia da Prática e concepções subjacentes.....	109
3.2.1	<i>Professor Pesquisador/Reflexivo</i>	109
3.2.2	<i>Desenvolvimento Profissional Docente</i>	113
3.3.	Concepção Crítico-emancipadora.....	116
3.4.	Concepções presentes nos documentos norteadores da formação continuada nos anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal	118
3.4.1.	<i>Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar para o 3º Ciclo para as Aprendizagens</i>	118
3.4.2.	<i>Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal</i>	122
3.5.	Algumas considerações	125
4.	OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: ANALISANDO A RELAÇÃO FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	126
4.1.	Relação teoria e prática nas concepções de formação continuada	126
4.2.	Escola como espaço de formação e a relação com os pares	131
4.3.	Valorização e desvalorização	138
4.4.	Relação formação continuada e carreira docente	146
4.5.	Sentidos de ser professor	151
4.6.	Análises e articulações internúcleos	154
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	181

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em nível de mestrado, e integra a linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Tem como objeto de investigação as relações entre formação continuada e constituição da profissionalidade docente no contexto dos anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal.

O interesse em tornar este o objeto de uma pesquisa com maior aprofundamento advém de minha atuação profissional como docente, como formador de formadores em políticas como o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e o 3º Ciclo para as Aprendizagens e, principalmente, de minha atuação no nível central da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Iniciando minha formação para atuação como docente na Escola Normal de Brazlândia, o que me habilitou a lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, continuei minha trajetória na licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade de Brasília, o que me habilitou a lecionar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Diante do amadurecimento alcançado ao longo do tempo e, principalmente, da maturidade intelectual adquirida com os estudos em que imergi, hoje compreendo que passei por vários formatos de formação, alguns arraigados numa racionalidade técnica, outros eivados de concepções pragmatistas imediatistas e alguns poucos com maior embasamento teórico-político, ancorados em paradigmas e epistemologias que buscam dar um novo sentido à formação docente e, conseqüentemente, à educação.

Tendo sido aprovado em um concurso para professores da SEEDF no componente de atividades¹ em 2003, um ano após terminar o curso Normal, ingressei em 2005 como professor efetivo. Tive a oportunidade de estar em diversas funções enquanto professor da SEEDF, desta forma atuando como alfabetizador, coordenador, regente em séries/anos distintos, gestor, coordenador intermediário em nível regional, elo da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal - EAPE² - na Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, coordenador central na Gerência de Anos Finais do Ensino Fundamental da Subsecretaria de Educação Básica – lugar onde me deparei com a temática proposta como

¹ Este é o componente curricular que se refere à atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

² Atualmente EAPE significa Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

objeto de pesquisa - e coordenador central na Gerência de Avaliação de Redes da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação.

Pude vivenciar dois momentos significativamente marcantes na educação do Distrito Federal nos últimos anos: a implantação e implementação nos anos iniciais do ensino fundamental do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, a partir de 2005, inicialmente estando como professor regente e, posteriormente, como coordenador intermediário regional e formador de formadores; e a implantação e implementação do 3º Ciclo para as Aprendizagens nos anos finais, a partir de 2012, inicialmente estando como coordenador intermediário regional e, posteriormente, como coordenador central na gerência dos anos finais e formador de formadores para o 3º Ciclo para as Aprendizagens.

Ambas as políticas públicas substituiriam o regime escolar seriado pelo sistema em ciclos para as aprendizagens, cada uma em sua etapa de ensino, no entanto, com contextos de implantação, formação e resistências muito distintos. O BIA possuía em sua proposta a formação continuada como um de seus eixos estruturantes, chegando num determinado momento histórico a coincidir com a formação continuada do PNAIC e que teve a Universidade de Brasília como instituição parceira no processo; a implementação se deu de forma gradual e por adesão e proporcionou debates com o corpo docente. O 3º Ciclo para as aprendizagens, a exemplo do BIA, também institucionalizou a formação continuada como eixo estruturante em suas diretrizes pedagógicas, entretanto, o formato inicial foi de bastante aligeiramento e demonstrou dificuldades em sua sistematização, a implantação se deu de forma compulsória e sem debate com a comunidade escolar, nem mesmo sequer com representantes docentes, o que culminou com a suspensão da implementação de tal política pública, em 2012, pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios – TJDFT – sob o argumento de “não ter havido processos formativos que capacitassem os professores a atuar no novo modelo de ensino”³. O que me suscitou alguns questionamentos: não estariam eles capazes a atuar profissionalmente no novo regime escolar? Que elementos de uma formação (neste caso continuada) concorrem para capacitação (ou não) do ser professor – e neste caso professor nos anos finais? Como uma formação continuada imbrica-se nos processos de constituição da profissionalidade docente?

Quando atuando como coordenador central na Gerência de Anos Finais do Ensino Fundamental na sede da SEEDF, me deparei com o imperativo jurídico-legal de que a transição de regimes escolares, após a decisão do TJDFT de 2012, se daria de forma gradual e por adesão, a partir de 2013, e por força normativa do PDE⁴ deveria concluir-se até meados de 2018. Nesse

³ Liminar do Juízo da 5ª Vara da Fazenda Pública do TJDFT.

⁴ Plano Distrital de Educação.

ínterim deveria haver uma formação que subsidiasse a atuação dos docentes nesta etapa de ensino. O que me levou a mais algumas indagações: qual modelo de formação? Qual o embasamento epistemológico de tal formação? E, novamente, qual a correlação deste elemento, que é a formação continuada, com o todo que diz respeito à profissionalidade docente daqueles que atuam nesta etapa de ensino?

De acordo com Alferes e Mainardes (2011) as concepções e finalidades da formação continuada foram alterando-se ao longo do tempo de forma bastante relacionada aos contextos econômico, político e social e, segundo Marin (1995), ora esta se configurou como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e ora como educação permanente, formação contínua, educação continuada ou desenvolvimento profissional, cada momento com sua concepção e referência epistemológica, que tanto culminaram em ações de formação rápidas e esporádicas, num viés de treinamento reprodutivista e até de modelagem de comportamentos, como evocaram a premissa de que o formar-se professor se faz ao longo de toda a carreira (GARCIA, 1999).

Corroborando a visão contida neste último aspecto, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) indicam que a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em que atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, profissional, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação. Elementos que compõem uma totalidade na qual Cruz (2017) vai indicar que o “conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade, compartilhados entre os pares” (p.58) refere-se à profissionalidade docente. Segundo a autora, a profissionalidade docente constitui-se de contradições e ambivalências que expressam um movimento de lutas políticas, econômicas, sociais e culturais que compõem as múltiplas determinações do trabalho docente sob os marcos sociais da profissão docente no contexto da sociedade capitalista, que guardam entre si elementos de alienação, mas também possibilidades de superação e transformação.

Entendemos a necessidade de se assentar a formação sob o aspecto da práxis, a unicidade entre teoria e prática (VÁZQUEZ, 2011), pois concordamos com Curado Silva quando afirma que

só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora[...] (CURADO SILVA, 2011, p. 10).

E ainda, quando a autora sustenta que a formação de professores, por meio da práxis, aspira a uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a esses sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômico-política e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas (CURADO SILVA, 2019). O que se coaduna com os preceitos postulados por Cruz (2017) para a profissionalidade docente.

Desta forma, problematizamos quais os sentidos que os docentes dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal atribuem aos processos de formação continuada⁵ vivenciados por eles na relação com o processo de constituição da profissionalidade docente para atuar nesta etapa de ensino, tendo em conta que nesta etapa, especificamente, coexistem contraditória e dialeticamente modelos de formação que ora privilegiam conteúdos culturais-cognitivos, ora privilegiam o aspecto pedagógico-didático (SAVIANI, 2009).

Nosso intuito não é analisar nenhum programa, projeto ou política de formação específicos e sim a formação continuada enquanto processo de construção da profissionalidade docente. Assim, foi considerada a dimensão global da formação, elencando-se desde a participação em coordenações pedagógicas no próprio ambiente de trabalho, até formações institucionais como um doutorado, por exemplo, sem se realizar distinções valorativas entre elas e sem desconsiderar nenhuma ação ou atividade formativa.

Assim sendo, convém frisar então os entendimentos sob os quais pautamos nossa pesquisa: consideramos a formação continuada como o processo por meio do qual os sujeitos, titulados numa formação inicial, podem problematizar e ressignificar saberes, técnicas, atitudes, valores, ética e ato político ontologicamente inerentes à docência. E em que, a partir da análise crítica da realidade, pode-se problematizar intenção e ação envoltas no trabalho docente, ressignificando-se seus sentidos e significados, possibilitando a construção da práxis criativa, de modo a promover a valorização do profissional da educação, a ampliação de sua autonomia e sua elevação moral e intelectual. Por profissionalidade docente, a temos como um processo de aprendizagem profissional resultante da articulação entre elementos objetivos e subjetivos em que o docente assim se constitui ante o domínio de diversos saberes de diferentes áreas do conhecimento e ante o dialético processo de relações históricas, sociais, culturais, políticas e

⁵ Estamos nos valendo da definição de Lagar (2012) acerca de formação continuada, a qual indica que a formação continuada “diz respeito às atividades formativas desenvolvidas pelo profissional que possui titulação conferida na formação inicial, esteja este ou não no exercício da profissão, tendo como exemplos a participação em congressos, seminários, simpósios, fóruns, pós-graduação, cursos, entre outros” (p.44).

econômicas, marcadas por concepções epistemológicas de homem, mundo e sociedade, em que agrega-se, também, a vivência particular dos sujeitos, imersos numa sociedade regida sob a égide do capital em suas relações com trabalho, educação e ensino. A expressão do movimento em que o professor busca a reconfiguração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão, em virtude das demandas específicas da sala de aula, da escola, de regulações legais e da sociedade de uma maneira geral.

Desta feita, apresentamos abaixo dois quadros de coerência que pretendem elucidar os aspectos que nortearam nossa pesquisa:

Quadro 1 – Quadro de coerência

Tema: A formação continuada na constituição do profissionalidade docente: um olhar sobre os anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal.	
Questão central: Que sentidos os docentes dos anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal imputam às relações entre os processos de formação continuada vivenciados por eles e o processo de constituição da profissionalidade docente para atuar nesta etapa de escolarização?	Objetivo geral: Compreender os sentidos atribuídos pelos docentes dos anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal aos processos de formação continuada vivenciados por eles no processo de constituição da profissionalidade docente.

Elaborado pelo autor

O quadro a seguir procura revelar a coerência entre os objetivos específicos, a metodologia para atingi-los e as unidades de análise em que serão abordados, bem como as questões secundárias que orientam seu desenvolvimento.

Quadro 2 - Coerência entre objetivos específicos, metodologia e eixos de discussão

Questões secundárias	Objetivos específicos	Metodologia	Unidades de análise
O que há de produção científica acerca das relações entre formação continuada e constituição da profissionalidade docente na etapa dos anos finais do ensino fundamental?	Identificar as produções acerca da relação entre formação continuada e constituição da profissionalidade docente nos anos finais do ensino fundamental.	Levantamento bibliográfico.	Estado do conhecimento.

Quais as concepções de formação que embasam a formação continuada dos professores dos anos finais em âmbito nacional e local?	Analisar as concepções de formação docente presentes na literatura que norteiam e embasam a formação continuada dos professores dos anos finais em âmbito nacional e local.	Pesquisa bibliográfica. Análise documental.	As concepções que embasam a formação continuada nos anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal.
Quais os elementos que levam o docente dos anos finais a buscar ações de formação continuada?	Identificar os elementos que levam os docentes a buscar ações de formação continuada.	Entrevista semiestruturada.	Os núcleos de significação.
Quais as implicações da realização de formação continuada na/para a constituição da profissionalidade docente nesta etapa de ensino?	Analisar as implicações da realização de formação continuada na/para a constituição da profissionalidade docente nos anos finais do ensino fundamental.	Entrevista semiestruturada.	Trabalho, Profissão e Profissionalidade. Os núcleos de significação.
Quais os sentidos e significados atribuídos pelos professores do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal aos processos de formação continuada vivenciados por eles no processo de constituição da profissionalidade docente para atuar nesta etapa de ensino?	Compreender os sentidos e significados atribuídos pelos professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre a formação continuada e as relações com a constituição da profissionalidade docente para atuar nesta etapa de escolarização.	Entrevista semiestruturada.	Os núcleos de significação.

Elaborado pelo autor

Destarte, esta pesquisa está então estruturada da seguinte forma: a introdução contextualiza pesquisador, objeto e objetivos de pesquisa, traz o estado do conhecimento, com o levantamento bibliográfico das produções acadêmicas e publicações científicas que, mesmo de forma tangente, dialogam com nosso objeto de investigação e evidencia os pressupostos teórico-metodológicos que nos norteiam, os quais assentam nossa investigação sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, demarcando a utilização dos Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006; 2013) como forma de sistematização dos dados coletados. Além disso, indica os procedimentos e instrumento utilizados, a caracterização dos sujeitos e evidencia o movimento feito desde a elaboração do instrumento de pesquisa até a constituição dos núcleos de significação elencados.

O capítulo um traz o trabalho enquanto princípio ontológico do ser social e aborda os elementos imbricados no debate acerca da docência como profissão e do professor enquanto profissional do ensino. Discute os elementos constitutivos da profissionalidade docente e dialoga com o debate sobre a formação continuada, relação que é centralidade em nosso estudo.

O segundo capítulo discute alguns aspectos históricos importantes para a institucionalização da formação continuada no contexto brasileiro, traçando um percurso que vai da formação inicial e suas dialéticas contradições contextualizadas nas diferentes épocas, ressaltando algumas peculiaridades referentes ao ensino secundário, até a publicação de marcos jurídico-legais essenciais para a institucionalização da formação continuada. Também apresenta algumas políticas e programas de formação

O terceiro capítulo aborda a perspectiva epistemológica que embasa a formação continuada no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal, indicando os principais marcos legais que orientam a formação continuada nesta unidade da federação e debatendo os principais referenciais de concepção epistemológica que nortearam os processos formativos ao longo do tempo, como a racionalidade técnica, a epistemologia da prática, o profissional reflexivo, o desenvolvimento profissional e a perspectiva crítico-emancipadora consubstanciada na epistemologia da práxis, atual referência oficial da rede pública de ensino do Distrito Federal.

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa sistematizados nos cinco núcleos de significação que elencamos e os consubstancia nas análises intra e internúcleos.

Por fim, as considerações finais sintetizam e asseveram as construções que desenvolvemos acerca de nosso objeto de estudo.

Assim sendo, passamos então a discorrer sobre as produções acadêmicas elencadas no levantamento bibliográfico de nosso estado do conhecimento.

ESTADO DO CONHECIMENTO

Segundo Morosini (2015), o estado do conhecimento refere-se à identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Assim sendo, no intuito de conhecer o que tem sido pesquisado acerca das relações entre a formação continuada e a constituição da profissionalidade docente nos anos finais do ensino fundamental, foi realizada esta pesquisa bibliográfica analisando de que forma nosso objeto de estudo tem sido retratado, para podermos estabelecer diálogo com as perspectivas, avanços e possíveis lacunas das produções, de modo a realizar uma colocação pertinente de nossa investigação como contribuição significativa para o campo da educação.

Para o levantamento das produções foram elencados como bases de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), os periódicos publicados divulgados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e trabalhos publicados em eventos educacionais considerados de grande repercussão e notoriedade nacional e internacional: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁶, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)⁷ e Associação Nacional de Políticas e administração Pública (ANPAE)⁸. Desta forma, foram consideradas dissertações, teses e artigos publicados entre 2013 e 2018. A opção por este recorte temporal se deu em função de este ser o período de transição entre o regime de organização em série para o organizado em Ciclos para as Aprendizagens nos anos finais da rede pública de

⁶ Fundada em 1978, a ANPED é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

⁷ Tendo sua primeira edição em 1982, o ENDIPE é um encontro bianual que congrega pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior para discutir a didática e as práticas de ensino.

⁸ Fundada em 1961, a ANPAE é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã. Tem por objetivos promover a prática associativa e a formação profissional de professores e dirigentes educacionais; fomentar a cooperação e o intercâmbio entre associações e organizações nacionais e internacionais de educação e desenvolvimento humano; e incentivar a pesquisa científica e a socialização de estudos e experiências inovadoras no campo da política e da gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação.

ensino do Distrito Federal, e o motivo para o período de transição ser este é justamente a “falta de formação que qualificasse o docente a atuar no novo regime de ensino”⁹.

Para a seleção dos trabalhos a serem analisados foram adotados diferentes critérios. Na seleção das teses e dissertações foram utilizados como descritores *Formação continuada, profissionalidade docente, anos finais do ensino fundamental, professor dos anos finais e rede pública de ensino do Distrito Federal*; como filtros, *idioma: português, assunto: educação, formação de professores, formação continuada e ensino* e como ano de defesa: 2013 - 2018. Já para os artigos publicados em periódicos foram consideradas as revistas elencadas na área de educação, no quadriênio mais atual, listadas na Plataforma Sucupira¹⁰ - veiculada no portal da CAPES - com classificação QUALIS¹¹ A e B (A1, A2, B1, B2, B3 e B4). De posse da relação dos periódicos foi realizada pesquisa no sítio eletrônico de cada revista, utilizando os mesmos descritores mencionados na BDTD. E para o levantamento dos trabalhos publicados em eventos, foram consultados os acervos digitais disponibilizados nos sítios eletrônicos de cada evento, sendo necessário avaliar a pertinência dos trabalhos com nosso objeto de estudo por meio, inicialmente, da análise dos títulos.

A seguir apresentamos um quadro síntese com o quantitativo geral de trabalhos encontrados, os que se aproximam da temática e os que abordam a relação profissionalidade docente, formação continuada e anos finais do ensino fundamental:

Quadro 3 - Quadro geral do levantamento bibliográfico

Base de dados	Trabalhos encontrados a partir dos descritores/eixos/GT	Trabalhos que se aproximam da temática	Trabalhos que abordam a relação Formação continuada, profissionalidade docente e anos finais do ensino fundamental
Teses e Dissertações	795	7	2
Qualis A e B	1755	13	1
ANPED GT 08	237	1	0
ANPED GT 13	101	0	0

⁹ Argumento utilizado pelo TJDFDT para suspender liminarmente a implantação do 3º Ciclo na rede pública de ensino do Distrito Federal em 2012.

¹⁰ Plataforma que, segundo a CAPES (2014), é uma importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e serve de base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

¹¹ O Qualis-Periódicos é um sistema usado pela CAPES para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. A classificação destes periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero.

ENDIPE	2106	2	0
ANPAE	983	1	0
Total Geral	5977	25	3

Elaborado pelo autor

É possível perceber-se, numa rápida análise, o baixo número de produções que abordam a temática objeto de nossa pesquisa. O que corrobora sua importância, bem como ressalta a contribuição deste levantamento bibliográfico, uma vez que demonstra o quão escasso é o número de pesquisas acadêmicas e trabalhos científicos que investigam as relações entre formação continuada e profissionalidade docente na etapa dos anos finais.

Após a apreciação do material selecionado, os 25 (vinte e cinco) trabalhos, foram elencadas algumas categorias de análise para embasar o diálogo que se pretende estabelecer. Fizeram parte do levantamento bibliográfico, em que pese não terem foco específico sobre os anos finais, os estudos que tratam da formação continuada na educação básica que tenham os anos finais ao menos como tema tangente, bem como os que analisam a relação entre formação continuada e a construção da profissionalidade docente. A seguir apresentamos um quadro com as categorias centrais e a frequência com que aparecem nos referidos trabalhos. Cabe ressaltar que um mesmo trabalho pode se enquadrar em mais de uma categoria.

Quadro 4 - Categorias centrais e frequência com que aparecem nos trabalhos

Categorias	Quantidade de trabalhos que abordam
Políticas Públicas de formação continuada	9
Modelos e concepções de Formação Continuada	10
Formação continuada e desenvolvimento profissional	8
Saberes Docentes	9
Profissionalidade docente	6
Prática pedagógica	11
Anos finais do ensino fundamental	6
Representações sociais	4

Elaborado pelo autor

Numa análise inicial é possível perceber que a maior recorrência temática aborda a relação entre formação continuada e prática pedagógica, muito embora seja uma recorrência

bem próxima das que tratam das relações entre formação continuada e políticas públicas, modelos e concepções de formação e saberes docentes.

Passamos a seguir a discorrer sobre cada uma das categorias.

a) Políticas públicas de formação continuada:

A tese de Lira (2015), assim como as dissertações de Couto (2017), Macêdo (2017) e Sales (2015), e também os artigos de Pereira, Tortato e Marcoccia (2018), Cunha e Garske (2018), Bragança e Perez (2016) e Antunes (2013) e o trabalho de Aguiar, Amaral, Azevedo, Dourado e Oliveira (2016) debatem e analisam políticas públicas de formação continuada.

Lira (2015) analisa o programa *Horas de Estudos*, voltado à formação continuada de professores de Educação Física da educação básica da rede municipal de educação de Aracaju-SE. Couto (2017) faz uma revisão literária acerca das políticas públicas que tratam da formação continuada no Brasil, no intuito de articulá-las com pesquisas e práticas colaborativas na formação de professores de matemática que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Macêdo (2017) analisa a formação continuada no contexto do Projeto Avançar, programa de correção do fluxo escolar no ensino fundamental implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, indicando que não houve previsão de momentos sistemáticos de formação. Sales (2015) analisa os programas *Qualiescola II* e *GESTAR II*, buscando investigar as ações de formação continuada implementadas nas Redes Municipais de Ensino da Microrregião do Vale do Ipojuca no Agreste Pernambucano para os professores que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.

Pereira, Tortato e Marcoccia (2018) analisam o paradoxo das políticas de formação continuada da escola pública brasileira pós LDB¹² 9.394/96, consubstanciadas com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Cunha e Garske (2018) buscam explicitar como a formação está sendo significada na política de formação continuada de professores do Estado de Mato Grosso no governo de Pedro Taques, enfatizando a análise em documentos que tratam da atuação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO).

Bragança e Perez (2016) debatem os marcos legais que embasam a destinação de espaços/tempo para formação docente, como a LDB, o PNE¹³ e a Lei 11.738/2008, que institui o piso salarial do magistério público da educação básica. Antunes (2013) analisa a política de

¹² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹³ Plano Nacional de Educação.

formação continuada que subjaz o Projeto Escolas-Referência (PROJER), desencadeado pelo governo mineiro a partir de 2004, e também o Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP, que faz parte do PROJER. E Aguiar, Amaral, Azevedo, Dourado e Oliveira (2016) discorrem sobre relações federativas e Sistema Nacional de Educação, planos de educação, qualidade social da educação básica, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, regime de colaboração, gestão democrática da educação e financiamento da educação.

b) Modelos e Concepções de Formação Continuada

As teses de Lira (2015) e Martins (2014), assim como as dissertações de Couto (2017) e Macêdo (2017) e também os artigos de Souza e Pinho (2018), Cunha e Garske (2018), Ferreira e Santos (2016), Silva, Dias e Pimenta (2016), Silva, Portilho e Radvanskei (2016) e Magalhães (2016) discutem modelos e concepções de formação continuada.

Lira (2015) aborda a formação continuada para o trabalho como possibilidade de emancipação humana na práxis docente. Martins (2014) discorre sobre a reflexão na prática. Referenciada principalmente em Schon, desenvolve uma pesquisa-formação embasada em “temas metodológicos da pesquisa-ação” (p.35) e procura realizar uma prática reflexiva dinamizada pela práxis, mas não ultrapassa a epistemologia da prática e a reflexão na ação. Couto (2017) discute a racionalidade técnica na formação do professor de matemática. Referenciada principalmente em Schon, Zeichner e Nóvoa propõe um modelo de formação continuada colaborativa embasada na reflexão da prática. Macêdo (2017) alude sobre a formação continuada como forma de suprir as lacunas da formação inicial, tendo como referência a prática. Ferreira e Santos (2016) abordam os paradigmas de formação continuada da deficiência, de aquisições e administrativo, que tem como características uma formação institucionalizada, administrativa e organizacional e têm o docente como objeto da formação; de conhecimento e mudança, processual e individual, que se caracteriza por ser individualizante, compensatória e baseada em competências pessoais, e têm o docente como agente da formação; e os de soluções de problemas, situacional e de colaboração social, que trazem o docente como observador de situações. Souza e Pinho (2018), Cunha e Garske (2018), Silva, Dias e Pimenta (2016), Silva, Portilho e Radvanskei (2016) e Magalhães (2016) debatem os modelos embasados nas racionalidades técnica, prática e crítica e os referenciados nas epistemologias da prática ou da práxis.

c) Formação continuada e desenvolvimento profissional

As dissertações de Lima (2018), Couto (2017) e Silveira (2013) e os artigos de Souza e Pinho (2018), Ferreira e Santos (2016), Deimling, Borges e Corrêa (2016), Junior, Fonte e Loureiro (2014) e Antunes (2013) abordam a relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional.

Retratando a construção do campo de pesquisa em formação de professores, tentam evidenciar as mudanças de enfoque da formação, as quais colocaram o professor no centro das investigações. Debatem a formação continuada como extensão da formação inicial e o desenvolvimento profissional como superação da justaposição entre formação inicial e continuada. Referenciam-se principalmente em Diniz-Pereira (2014), Schon (2000), Zeichner (1998), Candau (1999), Nóvoa (2001) e Marcelo Garcia (1999).

d) Saberes docentes

A tese de Martins (2014), a dissertação de Silveira (2013) e os artigos de Bragança e Perez (2016), Ferreira e Santos (2016), Silva, Dias e Pimenta (2016), Deimling, Borges e Corrêa (2016), Magalhães (2016), Silva e Compiani (2015) e Junior, Fonte e Loureiro (2014) discorrem sobre os saberes necessários à formação de professores.

Tendo como principal referência Schon e Tardif, Martins (2014) tenta aproximar os saberes docentes à necessidade de sua aplicação na dimensão prática. Já Silveira (2013), referenciado em Pereira (2009), afirma que o professor, dotado de seus saberes profissionais, não pode limitar sua atuação à sala de aula, sendo necessário expandi-la para o contexto escolar. Bragança e Perez (2016) retratam a construção de saberes a partir do compartilhamento de vivências e experiências de professores com seus pares. Ferreira e Santos (2016), citando Demailly (1992), apresentam as perspectivas formal e informal de formação profissional, indicando que a formação continuada precisa atender a três tipos de necessidades: pessoais, profissionais e organizacionais. E afirmam que o elemento central deve ser a colaboração entre os envolvidos “tornando-se uma prática em que a troca de saberes, necessidades, interesses e experiências práticas sejam elementos fulcrais para as ações de investigação-ação-formação” (p.03).

Silva, Dias e Pimenta (2016) fazem um apanhado sobre a tentativa de “compreender a genealogia da atividade docente e convalidar um *corpus* de saberes mobilizados pelo professor” (p. 989), indicando as contribuições de Shulman, Gauthier e Tardif. Deimling, Borges e Corrêa (2016) realizam um levantamento acerca das pesquisas que abordam o tema “saberes docentes”

e indicam que a principal base teórica são os estudos de Marcelo Garcia, Zeichner e Tardif. Magalhães (2016) busca fazer uma revisão crítica de fundamentos teórico-metodológicos da epistemologia da prática, retratando os saberes docentes sob a lente do materialismo histórico dialético.

Silva e Compiani (2015) enfocam a autoria do professor na elaboração dos conhecimentos escolares, enfatizando a simultaneidade entre trabalho e pesquisa. Junior, Fonte e Loureiro (2014) discutem as noções de experiência e saberes docentes presentes em artigos sobre formação continuada de professores de Educação Física, identificando a referência teórica mais recorrente e tentando estabelecer um diálogo a partir das categorias de vivência e experiência presentes em W. Benjamin e T. Adorno e afirmam que o que é chamado de experiência e o saber que dela advém permanecem orientados e limitados à direta utilidade para uma práxis imediata.

e) Profissionalidade docente

As teses de Lira (2015) e Martins (2014), assim como os artigos de Espindola e Maia (2017), Silva, Dias e Pimenta (2016), Magalhães (2016) e Antunes (2013) retratam, em alguma medida, a profissionalidade docente.

Lira (2015), ainda que de forma acessória, aborda a profissionalidade docente para indicar que “é necessário implementar ações tendo em vista a efetivação de um Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, no intuito de se enfrentar o atraso histórico da Educação Pública brasileira” (p.171). Martins (2014) referencia-se em Sacristán (1991) para relacionar formação e experiência dos sujeitos de sua pesquisa, indicando que ambos possuem estes, formação e experiência, como elementos que contribuem para o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Espindola e Maia (2017) apresentam aproximações e distanciamentos entre as representações dos professores de matemática brasileiros e franceses acerca de sua competência profissional docente, em diálogo com os domínios e elementos da profissionalidade docente extraídos a partir de componentes e descritores indicados por autores como Roldão (2005), Contreras (2002) e Demailly (1992).

Silva, Dias e Pimenta (2016) buscam compor elementos da profissionalidade docente por meio da representação social da formação dos professores da rede pública estadual de Pernambuco. Magalhães (2016) toma como referência o materialismo histórico dialético para identificar algumas inconsistências teórico-metodológicas dos estudos acerca dos saberes

docentes e propõe uma abordagem, que sem negar possíveis contribuições da linha de estudos referenciada na epistemologia da prática, “focalize a dimensão da profissionalidade docente e da práxis educativa na sua relação com a totalidade social em seus aspectos múltiplos, dialéticos e contraditórios” (p.110). Antunes (2013), citando Gatti, Ghedin, Almeida e Leite, Ramalho e Nuñez, alude à relação entre as reformas educacionais e a consequente reconfiguração do modo de ser professor e estar na profissão.

f) Prática pedagógica

Esta categoria está presente na maior parte dos trabalhos. A tese de Martins (2014), as dissertações de Lima (2018), Macêdo (2017), Sales (2015) e Silveira (2013) e os artigos de Souza e Pinho (2018), Silva, Dias e Pimenta (2016), Silva, Portilho e Radvanskei (2016), Silva e Compiani (2015) e Junior, Leite e Loureiro (2014) discorrem sobre a formação continuada tendo como pano de fundo a prática pedagógica. Debatem a relação entre formação continuada e a transformação (ou não) da prática.

Martins (2014) buscou compreender a relação entre a formação contínua e as práticas de leitura “a partir do olhar dos professores dos anos finais do ensino fundamental, de Aracoiaba-CE” (p.09). Considerando que os docentes sujeitos da pesquisa participavam de um grupo de formação, intentou “demonstrar e refletir o que eles faziam no impasse entre o escrito e o vivido, ou seja, entre a formação no grupo e as práticas de leitura no cotidiano das escolas”(p.09). Optou pela pesquisa-formação por “favorecer a possibilidade de transformação das práticas, considerando o professor da educação básica como indispensável à investigação” (p.10). Utilizou o referencial da epistemologia da prática, do professor reflexivo e da formação docente, a partir dos estudos de Schön (2000, 1992), Nóvoa (1995), Imbernón (2009, 2010, 2011), Ribeiro (2010), Pimenta e Lima (2009), Ghedin, Almeida e Leite (2008), Pimenta e Ghedin (2002), Pimenta (2006), Lima (2012), Tardif (2013), Certeau (2012), Vázquez (2007), dentre outros. Com relação à leitura e às práticas leitoras, foram utilizados os estudos de Manguel (1997), Chartier (1996, 2007, 2009), Freire (1988), Silva (2012, 2005, 1997), Antunes (2009, 2003), Lajolo (2008), Bamberger (2002), dentre outros. Segundo ele, o conjunto das análises revela que os sujeitos consideram o grupo como espaço legítimo de aprendizagens, sinalizando a importância da formação como projeto coletivo. Os professores ressaltam a importância da partilha de experiências com os pares, a confiança que foi gerada no grupo e o desenvolvimento de um processo de reflexão e investigação das práticas de leitura desenvolvidas nas escolas.

Lima (2018), numa pesquisa do tipo estado da arte e de natureza qualitativa, tendo como questão central *O que as pesquisas sobre formação continuada do professor de matemática evidenciam em relação às práticas formativas?* (p.13) ancorou suas bases teóricas em autores do Campo de Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional Docente, (GARCIA, 1995, 1997, 1998, 2001, 2009); (IMBERNÓN, 2010); (NÓVOA, 2009); (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999), e da Educação Matemática, (FIORENTINI, 2002, 2005, 2013, 2016); (MISKULIN, 2005); (PASSOS, 2005, 2016); (NACARATO, 2005, 2006, 2016); (PONTE, 2005). Em relação às práticas formativas, a análise revela as parcerias entre universidade e escola ou universidade e secretarias de educação como elemento promissor de formação e aponta a universidade como lugar prevalente de ações formativas. Segundo a autora, na maior parte dos casos analisados a elaboração e desenvolvimento da proposta de formação e atividades cabem exclusivamente ao formador, revelando uma concepção próxima ao conhecimento-para-a-prática.

Macêdo (2017), analisando a formação continuada no contexto do Projeto Avançar no estado do Amazonas tentou averiguar fatores que dificultam a oferta, aos professores, de formação específica para lidar com a metodologia do Projeto Avançar e também propor um Plano de Ação Educacional (PAE) “que possa contribuir para a prática pedagógica dos docentes que atuam nas turmas do Projeto” (p.15). Como fundamentação teórica, apoia-se nos estudos de Nóvoa (1992), Candau (1997) Tardif (2011), Hengemuhle (2008), Mainardes (2006), Gatti (2010) e Condé (2012).

Salles (2015) tentou aproximar as ações de formação continuada analisadas com as características dos modelos de racionalidade técnica e racionalidade prática. Investigando as ações de formação continuada implementadas nas Redes Municipais de Ensino da Microrregião do Vale do Ipojuca no Agreste Pernambucano para os professores que ensinam nos anos finais do Ensino Fundamental e, em particular, aquelas que focam o Ensino de Matemática identifica os programas Qualiescola II e GESTAR II como iniciativas das redes oficiais e que ações do tipo secundárias, caracterizadas por palestras, aulas atividades, seminários, encontros pedagógicos, dentre outras ações correlatas, raramente abordam o ensino de matemática.

Silveira (2013) buscou investigar a formação continuada de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Criciúma/SC em parceria com a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC a fim de observar se houve apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos apresentados nos encontros pelos professores que concluíram a graduação até o ano 2000, havendo reflexão acerca da sua prática educativa.

Souza e Pinho (2018) discutem a formação continuada de professores da educação básica na perspectiva emancipatória, no intento de “compreender a diferença entre a visão conservadora e emancipatória no cenário educacional e apresentar a formação continuada emancipatória na ótica da criatividade como uma possibilidade de mudanças na contemporaneidade” (p.159). Utilizando o aporte teórico de Antônio Nóvoa, Maria Isabel da Cunha, Saturnino de la Torre, Ilma Passos Alencastro Veiga e Edileuza Fernandes da Silva, indicam que sua reflexão “revelou a importância de discussões emergentes sobre um processo formativo, com concepções emancipatórias, que atenda à presente realidade com uma visão diferente do contexto de ensino conservador” (p.159), o que pode “oportunizar mudanças, ao (re)pensar práticas pedagógicas mais humanas, flexíveis, coletivas e integradoras, partindo do próprio espaço docente, com teoria e prática interligadas” (p.160).

Silva, Dias e Pimenta (2016) em seu estudo acerca da representação social sobre a formação docente de professores da rede pública estadual de Pernambuco indicam que “as Representações Sociais podem contribuir para desencadear práticas educativas e possibilitar o acesso ao seu conhecimento” (p. 987). Silva, Portilho e Radvanskei (2016) num estudo que “trata-se de um relato de experiência e contou com a participação de dez professores do Ensino Fundamental II” (p. 608) revelam que os professores esperam que as formações continuadas partam do interesse deles e “incidam diretamente sobre a sala de aula”. Segundo eles “os professores destacam a importância da troca de experiências e buscam receitas e soluções para as dificuldades encontradas na prática educativa” (p.609). Silva e Compiani (2015) debatem a pesquisa na prática docente, mais especificamente a autoria do professor na elaboração dos conhecimentos escolares; a simultaneidade entre trabalho e pesquisa; a inversão de uma certa tradição em que a prática é sempre uma aplicação da teoria sem o enfrentamento da imprevisibilidade da prática e dos movimentos incertos de resolução de problemas reais da escola (p. 1099). Segundo os autores “o debate dessas questões orienta as tentativas de compreender mais e melhor as práticas formativas que tratam de problemas surgidos nas próprias aulas e que constituam o ato de ensinar e de pesquisar conjugadamente”. (p.1099). Junior, Leite e Loureiro (2014) discutem as noções de experiência e saberes docentes, presentes em artigos sobre formação continuada de professores de Educação Física. Indicam que a valorização dos saberes da experiência e do protagonismo do professor questiona a racionalidade instrumental, mas preserva a hipertrofia dos meios e dos procedimentos, agora vistos como singulares, intuitivos e provenientes do próprio fazer profissional. Para eles “o que é chamado de experiência e o saber que dela advém permanecem orientados e limitados à direta utilidade para uma práxis imediata”. (p. 197).

g) Anos finais do ensino fundamental

Nesta categoria encontram-se as teses de Lira (2015) e Martins (2014), as dissertações de Lima (2018), Couto (2017), Sales (2015) e Silveira (2013) e os artigos de Espindola e Maia (2017) e Júnior, Fonte e Loureiro (2014).

Lira (2015) e Júnior, Fonte e Loureiro (2014) evidenciam suas pesquisas sobre docentes de educação física. Martins (2014) e Silveira (2013) retratam suas pesquisas com docentes de Língua Portuguesa. Já Lima (2018), Couto (2017), Espindola e Maia (2017) e Sales (2015) apresentam as investigações que fizeram acerca dos professores de Matemática.

Utilizando-se dos pressupostos do Materialismo histórico-dialético, Lira (2015) analisou os nexos e as relações presentes na política educacional do *Programa Horas de Estudo*, destinado à formação continuada e produção da organização do trabalho pedagógico de professores de Educação Física da educação básica da rede municipal de Aracaju-SE. Realizou entrevistas semiestruturadas com docentes de Educação Física com mais de 25 anos de carreira, com o coordenador de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação e com a Secretária de Educação. Conclui indicando que “a possibilidade de superação das condições sobre qualificação da educação perpassa a contribuição de Marx nos Manuscritos Econômico-filosóficos (2008) que postula a perspectiva de que *o trabalho não produz apenas mercadorias, mas produz a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria*” (LIRA, 2015, p. 167). Citando Mézszáros (2006) indica que “a atividade humana produtiva, isto é, o trabalho, tratado na forma de trabalho docente, deve desafiar a ordem do capital sobre a sociedade, compreendendo que *o crescente valor do mundo das coisas’ ao preço da ‘desvalorização do mundo dos homens’ é passível de ser superada*” (LIRA, 2015, p. 167).

Também versando sobre a formação continuada de professores de Educação Física, Júnior, Fonte e Loureiro (2014) realizaram uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento em quatro importantes revistas da área: Movimento, Motriz, Pensar a prática e Revista Brasileira de Ciência do Esporte, visando compreender os desdobramentos de consensos (ou não) de conceitos atuais sobre a formação continuada bem como qual a concepção de formação continuada predominante na produção acadêmica sobre Educação Física, tendo como recorte temporal 2000 a 2009. Identificando quatro categorias principais, por sua recorrência: pesquisa qualitativa, saberes docentes/saberes da profissão, prática pedagógica e experiência, estabelecem diálogo com as categorias de vivência e experiência presentes em Benjamin (1994) e Adorno (1996) para indicar que a formação de professores (tanto inicial quanto continuada) torna-se frágil ao se conceber como elemento prioritário vivências e não experiências, uma vez

que o subjetivismo, a efemeridade e a fragmentação da vivência podem levar ao esvaziamento do próprio processo formativo, caso não sejam problematizados e superados.

Fazendo uso de pesquisa-formação, numa abordagem qualitativa, Martins (2014) objetivou compreender a relação entre a formação continuada e as práticas de leitura a partir do olhar dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da rede de Aracoiaba-CE. Segundo o autor, a participação dos professores no grupo de pesquisa-formação produziu novos conhecimentos que foram agregados à prática docente e eles ressaltaram a importância da partilha de experiências com os pares, destacando a confiança que foi gerada no grupo e o desenvolvimento de um processo de reflexão e investigação das práticas de leitura desenvolvidas nas escolas.

Também tendo os professores de Língua Portuguesa como foco, Silveira (2013) investiga a formação continuada em Língua Portuguesa na rede municipal de ensino de Criciúma – SC, com o propósito de observar se houve apropriação de conhecimentos teóricos e práticos por parte de professores que concluíram sua graduação até o ano 2000. Indaga se houve reflexão acerca da prática educativa, uma vez que houve a mudança de paradigma e deslocamento de foco do ensino da metalinguagem gramatical para o estudo do texto, sobretudo após o ano 2000, razão pela qual a faz partir do pressuposto de que a formação inicial destes professores não desenvolveu conceitos relativos a este novo paradigma. Utilizando-se de uma descrição explicativa embasada numa perspectiva histórico-cultural, realizou entrevista semiestruturada com três docentes, indicando que “possivelmente os professores apresentam frágeis competências teóricas, advindas da formação inicial, e não se apropriam efetivamente dos conhecimentos proporcionados na formação continuada, para a qual se propõe que novos formatos sejam pensados de modo a agregar cada vez mais a pesquisa” (p.108).

Lima (2018) aborda a formação continuada de professores de matemática, sem diferenciar se a atuação destes se dá no ensino fundamental ou no ensino médio. Numa pesquisa do tipo Estado da arte, analisou as produções constantes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no e-book Mapeamento da Pesquisa Acadêmica Brasileira sobre o Professor que Ensina Matemática, no período de 2001 a 2016. Objetivando responder à indagação: *o que as pesquisas sobre formação continuada do professor de matemática evidenciam em relação às práticas formativas?* Identificou que o maior foco de pesquisa é sobre as práticas formativas e a abordagem mais recorrente é a qualitativa, sendo a pesquisa-ação, a exploratória e o estudo de caso as mais evidentes. Indica que a parceria entre universidade e escola e universidade e secretarias de educação são um elemento promissor de

formação continuada para a superação da concepção de formação enquanto “conhecimento-para-a-prática”. (p.105).

Outro estudo que foca nos professores especialistas de matemática sem diferenciar se do ensino fundamental ou médio é o de Espindola e Maia (2017). Elas analisam as representações sociais de professores de matemática brasileiros e franceses acerca de sua competência profissional e ancoram a análise num levantamento teórico sobre a relação entre os termos profissão e profissionalidade e sobre elementos e domínios da profissionalidade, sobretudo os descritos por Roldão (2005). Fundamentadas metodologicamente na Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1976), analisam as entrevistas realizadas com 252 docentes dos dois países e destacam semelhanças e diferenças entre as representações sociais dos docentes sobre sua competência profissional, sobretudo no que tange aos domínios deontológico, disciplinar, didático, pedagógico e da personalidade. Levando em conta que a noção de representação social considera ao mesmo tempo a atividade do sujeito sobre o mundo e, reciprocamente, da ação do meio, empírico e social, sobre o indivíduo, indicam que os elementos principais do Núcleo Central acerca da competência para ensinar matemática foram o domínio disciplinar: “conhecimento matemático e capacidade de dominá-lo”, e domínio deontológico: “ter compromisso com a função de ensinar”, no caso brasileiro, e o domínio didático: “conhecimento das dificuldades matemáticas dos estudantes”, no caso francês.

Couto (2017), com uma abordagem qualitativa, numa pesquisa bibliográfica e um estudo de caso de produtos educacionais disponíveis no Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências – PPGEC da Universidade do Grande Rio, ancora sua investigação sobre pesquisas e práticas colaborativas na formação docente de professores de matemática que atuam nos anos finais do ensino fundamental, apresentando como sugestão de formação continuada o compartilhamento de ideias e práticas colaborativas sob a forma de elaboração de oficinas, embasadas em projetos oriundos do mestrado profissional do PPGEC da Universidade do Grande Rio, no quadriênio de 2012 a 2016.

Sales (2015) investiga as ações de formação continuada implementadas nas redes municipais da Microrregião do Vale do Ipojuca, para os professores que ensinam matemática nos anos finais do ensino fundamental. Fazendo uso de questionários e entrevistas semiestruturadas e também de análise documental de documentos oficiais das redes de ensino, no período de 2010 a 2014, baseia sua análise na correlação de duas categorias: ações primárias de formação continuada, que são as ações associadas a programas e projetos ofertados pelo Ministério da Educação, Secretarias de Educação e Organizações não Governamentais, das quais destaca o *Programa Qualiescola II* e o *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar*

(*GESTAR II*); e ações secundárias: caracterizadas por palestras, aulas, atividades, seminários, encontros pedagógicos e atividades afins. Destaca que as ações do tipo secundária raramente abordam o ensino de matemática e que há uma omissão das redes de ensino investigadas quanto à implementação de uma política de formação continuada para os professores, particularmente os que se dedicam ao ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental.

h) Representações Sociais

Esta categoria possui o menor número de trabalhos. Couto (2017), analisando processos colaborativos de formação indica que estes proporcionam o desenvolvimento da competência técnico-profissional dos professores, ao mesmo tempo que as representações sobre os contextos de trabalho, sobre si próprios e sobre os outros sofrem mudanças que parecem traduzir-se numa maior valorização das oportunidades profissionais e numa maior confiança para enfrentar novas situações.

Espindola e Maia (2017) investigam a profissionalidade docente à luz das representações sociais, engendradas no contexto social e profissional dos professores do Brasil e da França, levando em conta que a noção de representação social considera, ao mesmo tempo, a atividade do sujeito sobre o mundo e, reciprocamente, da ação do meio, empírico e social, sobre o indivíduo.

Já Silva, Dias e Pimenta (2016) analisam as representações sociais de professores da rede pública estadual de Pernambuco sobre a formação, tendo como pressuposto que estas representações podem contribuir para desencadear práticas educativas e possibilitar acesso a conhecimento.

Placco (2016) visa identificar como se constitui a identidade profissional de professores do ensino fundamental em exercício, tendo em vista a tensão entre as atribuições que lhes são conferidas nos seus locais de trabalho, as identificações que realizam ou não com essas atribuições e as representações sociais subjacentes a essas atribuições e pertencças.

i) Estudos que relacionam formação continuada e profissionalidade docente nos anos finais do ensino fundamental

A dissertação de Macêdo (2017), o artigo de Espindola e Maia (2015) e a tese de Martins (2014) abordam a relação entre formação continuada e profissionalidade docente nos anos finais do ensino fundamental, muito embora essa relação não seja o elemento central de nenhum destes estudos.

Macêdo (2017), utilizando-se de uma “metodologia de natureza qualitativa” (p.57) e tendo entrevistas semiestruturadas como instrumentos de pesquisa, visa analisar as dificuldades na oferta de formação continuada aos professores que atuam no Projeto AVANÇAR (uma política pública de correção de fluxo, para alunos dos anos iniciais e finais da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas - SEDUC/AM), para poder propor ações que venham a minimizar tais entraves. Tem como principais referências teóricas Nóvoa (1995), Candau (1997) e Tardif (2002) e quando relaciona seu estudo à profissionalidade docente é para indicar a “necessidade de se construir uma nova profissionalidade (...) já que é necessária a qualificação para o desempenho de novas funções, como: gestão escolar, orientação escolar, educação de adultos e outros desafios postos no cotidiano escolar” (p.57). Isto para indicar que o que “está em questão em seu estudo é o desempenho docente para uma educação diferenciada” (p.57), embasado num contexto de defasagem escolar na rede estadual de Manaus, estruturado a partir de índices que culminam no que se denomina de “correção de fluxo” (p.57). Afirma que a formação é significativa, principalmente quando associada à prática cotidiana do professor e tendo base na vivência do contexto escolar. Seria ela responsável por ressignificar os saberes e práticas e construir novas competências docentes.

Espindola e Maia (2017) tem por objetivo analisar as representações sociais de professores de matemática brasileiros e franceses que atuam nos ensinos fundamental e médio acerca de sua competência profissional, e, para tanto, ancoram suas análises em um levantamento teórico sobre a relação entre os termos profissão e profissionalidade e sobre elementos e domínios da profissionalidade docente. Tendo como referência metodológica o “Núcleo Central (ABRIC, 1976)” (p. 887), coletam os dados por meio de um teste de associação livre e os analisam com o recurso do software Trideux e de análise de conteúdo embasada em Bardin. Referenciadas sobretudo em Roldão, Abaella, Contreras e Demailly buscam relacionar competência profissional docente com domínios e elementos da profissionalidade docente, desse modo, tornando a formação continuada uma temática acessória que somente é citada como contraponto e, também, complementação da formação inicial.

Martins (2014) buscou “compreender a relação entre a formação contínua e as práticas de leitura a partir do olhar dos professores dos anos finais do ensino fundamental de Aracoiaba-CE” (p.8), tendo como sujeitos de pesquisa docentes de Língua Portuguesa que participaram do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba (PROIDEA) nos anos de 2009 a 2012. Tem como metodologia a pesquisa-formação e como instrumento de pesquisa entrevistas. Referenciando-se principalmente em Schon, Nóvoa, Imbernón e Tardif tenta evidenciar a importância da constituição do grupo para a reflexão na ação da prática

docente cotidiana. Fazendo uma única referência a Sacristán, apenas cita a profissionalidade docente para situar a formação específica e a “significativa experiência com o ensino” (p. 138) dos sujeitos de sua pesquisa.

j) Síntese do Estado do Conhecimento

Em que pese uma boa parte dos estudos selecionados relacionar formação continuada e anos finais: Lima (2018), Couto (2017), Lira (2015), Sales (2015), Martins (2014), Silveira (2013) e Silva, Portilho e Radvanskei (2016); uma pequena parte relaciona formação continuada e profissionalidade docente: Silva, Dias e Pimenta (2016), Magalhães (2016) e Antunes (2013); e quase nenhum relaciona formação continuada, profissionalidade docente e anos finais do ensino fundamental. Os que abordam esta relação - Macêdo (2017), Espindola e Maia (2017) e Martins (2014) - não a tem como elemento central e a etapa dos anos finais é tratada em conjunto ora com os anos iniciais, compondo o ensino fundamental (como no caso de Macêdo), ora com o ensino médio (como no caso de Espindola e Maia).

A principal associação que se faz na investigação acerca da formação continuada é com a prática pedagógica e a principal referência é a epistemologia da prática, presentes em 13 dos 25 trabalhos selecionados. E os autores mais citados como embasamento teórico são Schon (2000), Zeichner (1993), Nóvoa (2001), Imbernón (2000) e Tardif (2002).

Alguns estudos relacionam a formação à epistemologia da práxis, apoiam-se em autores como Vázquez e embasam suas investigações no materialismo histórico dialético, como é o caso de Magalhães (2016), no entanto são poucos, sobretudo quando comparados aos que orientam-se pelos paradigmas do professor reflexivo e a epistemologia da prática ou aos que relacionam formação continuada e desenvolvimento profissional, como é o caso de Lima (2018), Couto (2017), Silveira (2013), Souza e Pinho (2018), Ferreira e Santos (2016), Deimling, Borges e Corrêa (2016), Junior, Fonte e Loureiro (2014) e Antunes (2013), que têm como principais referências Nóvoa (2001) e Marcelo Garcia (1999).

Dos trabalhos que abordam os anos finais do ensino fundamental, dois fixaram suas investigações em docentes de educação física, dois nos que lecionam Língua Portuguesa e três nos que ministram a disciplina de Matemática, ainda assim, em sua maioria, para analisar programas e projetos implementados como política pública e que versam sobre a docência nestes componentes de ensino. Pode-se observar aqui uma enorme lacuna referente aos docentes que ministram as demais disciplinas que compõem as áreas do conhecimento que

fazem parte desta etapa de ensino, bem como que debatam condições objetivas e subjetivas, instituídas e instituintes do ser e fazer docente.

A maior parte dos estudos é de natureza qualitativa e a maior recorrência de instrumento de pesquisa é a entrevista semiestruturada. Quanto ao lócus em que se desenvolveram as pesquisas, há que se destacar que a Região Sudeste é o lugar do país em que se concentra o maior número de investigações, com doze publicações, seguida da Região Nordeste, com seis e da Região Sul, com três publicações. Outro fato a ser destacado é que, embora com a mesma quantidade de produções que a região Norte, a região Centro-Oeste, a qual abriga o desenvolvimento de nossa pesquisa, possui um número baixo de investigações, apenas duas.

Desta forma, pretendemos fazer de nosso estudo uma contribuição ao campo da educação abordando em nossa pesquisa a relação entre formação continuada e profissionalidade docente nos anos finais do ensino fundamental, tendo como referência a rede pública de ensino do Distrito Federal, uma vez que esta relação não foi a centralidade de nenhum dos estudos presentes no levantamento bibliográfico realizado. E pretendemos assim proceder demarcando nossos pressupostos teórico-metodológicos assentados no Materialismo histórico-dialético, como veremos no item a seguir.

PERCURSO METODOLÓGICO

“Se o método é efetivamente um modo de aproximar-se da realidade, um caminho, a concepção de realidade será determinante para o método” (Ferrater Mora, 1971, p. 905).

a) Pressupostos teórico-metodológicos

Compreendendo a complexidade de se estabelecer relações entre sujeito e objeto, aparência e essência, sobretudo numa investigação que tenha um fenômeno educativo como objeto de pesquisa, situado numa sociedade capitalista marcada por relações sociais contraditórias, de acúmulo de excedente econômico proporcionado pela alienação do trabalho engendrada na luta de classes, entendemos ser o Materialismo histórico-dialético o referencial que melhor nos auxiliará na compreensão do movimento que engloba as múltiplas determinações imbricadas na totalidade de nosso objeto.

Intentamos realizar uma abordagem crítico-dialética, a qual, segundo Gamboa (2006) tem como principais características uma ênfase à categoria historicidade (origem, evolução, transformação), considerando o homem como ser social e analisando criticamente o contexto,

que a depender da correlação de forças existente, pode convertê-lo em força de trabalho, mão-de-obra, capital humano, sujeito capaz de transformar a realidade, ator e criador da história, etc.

Sousa (2014) entende ser o Materialismo histórico-dialético uma base epistemológica que reconhece a ciência como produto da história e da ação do próprio homem, o qual está inserido no movimento das formações sociais. Assim sendo, sob esta ótica de análise, o processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e também das partes para o todo, num círculo de sínteses consoante ao contexto, o que requer aproximações e, por vezes também, o afastamento do pesquisador em relação ao objeto, sem, no entanto, se crer ingenuamente num aspecto de neutralidade.

Muito embora o Materialismo histórico-dialético tenha revolucionado a maneira de se produzir conhecimento e a forma de se fazer ciência, Karl Marx, a quem se atribui sua instituição, nunca o descreveu como um método com etapas rigidamente delineadas e pré-definidas, tal qual passos a serem seguidos como num manual. No intuito de compreender as relações sociais, políticas e econômicas da “sociedade moderna” (Netto, 2011) que se instaurara na Europa Ocidental na transição dos séculos XVIII ao XIX, cunhou categorias de análise que o propiciasse conhecer e analisar a realidade concreta, gênese, consolidação, desenvolvimento e condições de crise da sociedade civil burguesa, fundada no modo de produção capitalista (NETTO, 2011, p. 17).

Segundo Netto

o método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais – ao contrário, resulta de uma demorada investigação: de fato, é só depois de quase 15 anos de pesquisas que Marx formula com precisão os elementos centrais de seu método, formulação que aparece na “Introdução”, redigida em 1857, aos manuscritos que, publicados postumamente, foram intitulados *Elementos fundamentais para a crítica da economia política. Rascunhos.1857-1858* (2011, p. 19).

Kosik assevera que *O Capital*, de Marx, foi construído metodologicamente sobre a distinção entre falsa consciência e compreensão real da coisa, de modo que as categorias principais da compreensão conceitual da realidade investigada se apresentam aos pares: fenômeno/essência; mundo da aparência/mundo real; aparência externa dos fenômenos /lei dos fenômenos; existência positiva/núcleo interno, essencial, oculto; movimento visível/movimento real interno; representação/conceito; falsa consciência/consciência real; sistematização doutrinária das representações (“ideologia”)/teoria e ciência (1976, p. 20).

Em diálogo crítico com a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês, Marx teve em Hegel e Feuerbach grandes influenciadores de seu pensamento. Do primeiro consubstanciou o entendimento da história enquanto progressão dialética, no entanto distanciando-se de sua concepção idealista, compreendendo que a origem da realidade social

não reside nas ideias, e sim na materialidade, na ação concreta: *não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência* (MARX, 2008, p.47). O próprio Marx, ao se referir a sua concepção de dialética, assim a especifica:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 2002, p. 28).

Do segundo consubstanciou a concepção de materialidade, entretanto, distanciando-se dele ao integrar natureza e sociedade e enfatizar o caráter histórico da Ciência, desta forma demarcando a ontologia da natureza e do homem enquanto ser social, que age teleologicamente para transformá-la segundo suas necessidades, por meio do trabalho.

Lukács assim se refere à concepção materialista de Marx:

a virada materialista na ontologia do ser social, provocada pela descoberta da prioridade ontológica da economia em seu âmbito, pressupõe uma ontologia materialista da natureza. [...] A fundação de uma ontologia materialista da natureza, que compreenda em si a historicidade e a processualidade, a contraditoriedade dialética, etc, já está implicitamente contida no fundamento metodológico da ontologia marxiana (1972, p.20).

Marx assevera que para se caminhar na direção do conhecimento da realidade é preciso se superar os imediatismos e se chegar à verdadeira práxis, que em sua concepção não faz oposição entre teoria e ação concreta, ao contrário, torna esses dois elementos indissociáveis. Para ele o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. Assim, a teoria é o movimento real do objeto (concreto real) transposto para o cérebro do pesquisador - é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (concreto pensado) (KOSIK, 1976).

Kosik (1976) assevera que no conceito da práxis a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. Segundo ele

a práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (p. 222)

E a realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Assim sendo, “captar o fenômeno de determinada coisa significaria indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 1976, p. 16), ou seja,

compreender o fenômeno é atingir-lhe a essência, no entanto tendo-se em conta que ela não se dá imediatamente, é mediata ao fenômeno. E há ainda que se considerar o mundo da “*pseudoconcreticidade*”, ao qual pertencem as projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis feitichizada, formas ideológicas de seu movimento e redução do homem ao nível da práxis utilitária.

Nosso objeto de estudo situa-se no contexto da educação. De acordo com Cury (1987), por ser um conjunto totalizante das relações sociais, de produção e político-ideológicas, a educação configura-se como uma busca da compreensão global do fenômeno educativo, como ele se define frente a si e frente ao todo, uma vez que “é uma totalidade de contradições atuais ou superadas, aberta a todas as relações, dentro da ação recíproca que caracteriza tais relações em todas as esferas do real” (p.67). Assim sendo, envidamos esforços para, por meio das categorias *contradição*, *mediação* e *totalidade*, podermos compreender a essência presente na investigação que ora propomos, uma vez que as categorias “são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação e exposição das outras” (CURY, 1987, p. 15).

A categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à da totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente. [...] A categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. (CURY, 1987, p. 15).

Nesse sentido, vimos a necessidade de problematizar a contradição existente nos movimentos de profissionalização e desprofissionalização no qual os professores estão envolvidos, sobretudo na etapa dos anos finais, em se elencar a formação continuada como um dos pressupostos de constituição da profissionalidade docente ao passo que, concomitantemente, justifique-se sua efetivação em função de uma racionalidade econômica, embasada sobretudo em índices de avaliações em larga escala que atendem a formulações de interesse do capital.

Segundo Cruz (2017), a profissionalidade docente envolve conhecimentos teórico-práticos da profissão ao passo que se articula a fundamentos ontológicos, axiológicos e epistemológicos da função docente, ao contexto de realização do trabalho e a ações com finalidades intencionadas marcadas pelas múltiplas determinações do capital ao trabalho (p. 59). Dessa forma, entendemos ser necessário compreender as contradições existentes no movimento de relações entre formação continuada e profissionalidade docente, levando-se em consideração as peculiaridades da etapa dos anos finais do ensino fundamental, as mediações existentes entre os elementos objetivos e subjetivos nos quais os docentes desta etapa estão

imersos e também as existentes entre capital e trabalho docente, tendo por escopo perceber a essência do fenômeno educativo que emerge da totalidade de tal contexto.

b) Procedimentos metodológicos e instrumento de pesquisa

Por ter o materialismo histórico-dialético como pressuposto teórico-metodológico e o propósito de compreender os sentidos atribuídos pelos docentes dos anos finais à formação continuada no processo de constituição de sua profissionalidade docente, optamos por realizar análise documental das diretrizes que norteiam a organização escolar da etapa dos anos finais e a formação continuada na SEEDF, e também entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam nesta etapa de escolarização, as quais terão seus dados analisados à luz dos Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006).

A análise documental das Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens (2014) e das Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do DF (2018) teve como referência Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2012), para os quais os documentos expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais, de forma que trabalhar com eles supõe, então, considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico. Compreendê-los pode significar avançar na direção da apropriação, segundo Gramsci (1966, p. 12), da “consciência daquilo que somos realmente”, consciência concebida como “produto do processo histórico até hoje desenvolvido” do qual é preciso fazer o “inventário”. Assim sendo,

se compreendemos a empiria como “gestada” na história, como manifestação da consciência humana na história, e se a tomamos como passível de conhecimento pelo sujeito histórico podemos considerar que conhecê-la é conhecer a própria consciência do homem. Pelo seu conhecimento é possível articular outras formas de consciência. Em síntese, expressam vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história. Na efervescência dessas determinações se encontram pesquisador, documento e teoria (EVANGELISTA, 2012, p. 5).

Outrossim, optamos também por lançar mão dos Núcleos de Significação, procedimentos metodológicos propostos e elaborados por Aguiar e Ozella (2006) e que possuem o intuito de instrumentalizar o pesquisador, no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade, de modo que se possa discutir a dimensão histórico-dialética da proposta (AGUIAR e OZELLA, 2006; 2013).

A proposta metodológica desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006) baseia-se nos construtos da Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky, que formulou suas teorias ancorado no

princípio de que os fenômenos psicológicos se inter-relacionam dialeticamente, mostrando que o homem é constituído numa dialética relação entre a história e o social, sendo, ao mesmo tempo, um ser único, singular, histórico e participante ativo da construção do seu círculo de interações.

A perspectiva sócio-histórica na pesquisa concebe o desenvolvimento humano a partir das relações estabelecidas pelo sujeito no decorrer de sua vida, isto é, pelo entendimento de homem imerso em relações sociais e podendo ser compreendido somente a partir de tais relações. Assim sendo, Aguiar, Bock e Ozella (2009) indicam que

é preciso abandonar as visões naturalizantes, principalmente pelo fato de que elas geram propostas de trabalho que aceitam a realidade social como imutável e que não veem determinações que são sociais. A visão sócio-histórica concebe o homem como um ser histórico, isto é, um ser constituído no seu movimento; constituído ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade. (AGUIAR, BOCK, OZELLA; 2009; p. 166).

Segundo Freitas (2002a), o enfoque sócio-histórico espera compreender o sujeito e o contexto em que está imerso a partir do seu acontecer histórico, “articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (p. 22).

Para Vygotsky (2008) os seres humanos são e estão situados e constituídos historicamente, por meio da linguagem. Há uma estreita relação entre linguagem e pensamento que vai gerar os significados e os sentidos que permitirão ao homem criar e recriar sua vivência, fazendo com que o processo de humanização se dê a partir do uso instrumental e cultural da linguagem em uma esfera social, razão pela qual o desenvolvimento, os significados e os sentidos se transformam e se (re) constituem à medida em que o *homo* também evolui.

Segundo Vygotsky

a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (VYGOTSKY, 2001, p. 131).

De acordo com o autor, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pela experiência sociocultural do indivíduo desde criança.

[...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem. A linguagem é o meio pelo qual o ser humano constitui-se sujeito, atribui significados aos eventos, aos objetos, aos seres, tornando-se, portanto, ser histórico e cultural (2008, p. 44).

Para ele o pensamento não se reflete na palavra, mas, se realiza nela, de modo que “o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (2001, p.396).

Desta forma, destaca que

a relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se. (VYGOTSKY, 2001, p. 111).

Segundo o autor, linguagem e pensamento não estão ligados nem filogeneticamente nem ontogeneticamente, de modo que para ser expresso em palavras o pensamento passa por várias transformações e o que faz a mediação na relação pensamento e linguagem é o significado (VYGOTSKY, 2008).

Para Vygotsky,

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 2008, p. 104).

Entretanto, segundo o autor, o significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. “É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento” (VYGOTSKY, 2008, p. 104).

Segundo Vygotsky (2008), a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado, “o que quer dizer que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual. Significado é, pois, a estabilização de ideias por um determinado grupo. Estas ideias são utilizadas na constituição do sentido” (VYGOTSKY, 2008, p. 289).

O sentido, por sua vez, tem caráter simbólico. Não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório, é ressignificado e torna-se novo sentido em situações novas.

Assim como as palavras estão sujeitas às modificações sofridas pelo ambiente social e pelas pessoas, o sentido se altera, conforme se alteram as relações, as evoluções no grupo social. Os sentidos são elaborações ainda inconstantes que buscam estabilizar-se. Por isso, o

significado é uma das possibilidades de sentido para uma expressão ou palavra na fala. “O significado é, assim, estabilizado, o sentido busca estabilizar-se” (VYGOTSKY, 2008, p. 116).

De acordo com Vygotsky,

o sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ele é o mais estável, unificado e preciso dessas zonas. Em contextos diferentes, o sentido da palavra muda. Em contraste, o significado é comparativamente um ponto fixo e estável, ele se mantém estável com todas as mudanças do sentido da palavra que estão associados ao seu uso em diferentes contextos. (VYGOTSKY, 2008, p. 275-276).

Dessa forma, os significados são constituintes do psiquismo humano, sofrem evolução, são dinâmicos, generalizados e compartilhados por todas as pessoas que utilizam. O sentido, no entanto, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo. Trata-se de uma unidade muito mais ampla do que o significado e se constitui nas relações sociais. O sentido é uma unidade complexa, dinâmica, particular e que depende do contexto, e “coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 227).

De acordo com Freitas (1995) o “sentido difere do significado da palavra e o sentido encerra concretude, dinamismo e contexto” (FREITAS, 1995, p. 93). No intuito de tornar um pouco mais clara a distinção entre significado e sentido, na perspectiva vygotskyana, Davis e Aguiar indicam que

o significado, no campo semântico, refere-se sempre aos eventos, objetos, fenômenos do mundo empírico – aos referentes – e os representam. Já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito, produções históricas e sociais por meio das quais os seres humanos se comunicam e socializam experiências. Para melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida, pois, contendo mais do que aparentam, pode-se, por meio deles, caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas: as de sentido. Essas, por sua vez, são sempre muito mais amplas que as do significado, por constituírem uma articulação particular de eventos psicológicos, realizada pelo sujeito em sua relação como o mundo. O sentido permite uma apreensão mais precisa do sujeito como a unidade dos processos cognitivos, afetivos e biológicos. Ação, pensamento e afeto jamais se separam e é essa unidade que explica os motivos e as causas do pensamento, dos afetos e das atividades. Entender o sujeito implica, portanto, aproximar-se das zonas de sentido. (DAVIS; AGUIAR, 2010, p. 235).

Nessa perspectiva, a proposta dos núcleos de significação consiste em apreender as significações constituídas pelo sujeito frente à realidade, de modo que o pesquisador possa ir além do empírico e que, assim, lhe seja permitido passar da aparência das palavras (**significados**) para sua dimensão concreta (**sentidos**).

Aguiar e Ozella (2006) elucidam que a entrevista é um dos instrumentos mais ricos numa investigação dentro da abordagem sócio-histórica, sendo uma opção entre várias possíveis, como “relatos escritos, narrativas, história de vida, frases incompletas, autoconfrontação, vídeo-gravação e, inclusive, questionários ou desenhos, desde que sejam complementados e aprofundados através de entrevistas” (p. 229). Dessa forma, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, conforme apregoado por Triviños (1987) e Manzini (2003), pois, segundo os autores, este procedimento metodológico, que se refere à elaboração de roteiro (s) com perguntas básicas e principais, de cunhos fechado e aberto, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

A construção dos Núcleos de Significação contempla três etapas fundamentais: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação.

Tendo o material coletado, gravado e transcrito, a primeira etapa consiste no **levantamento de pré-indicadores** através de leituras flutuantes (momento em que se começa a ter contato com os documentos da coleta de dados, possibilitando conhecer o texto) e a organização do material. Esse levantamento de pré-indicadores surge a partir de identificação de *palavras*, baseando-se principalmente na frequência e importância com que aparecem nos comentários. Aguiar e Ozella (2013) destacam que os pré-indicadores se referem a “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (p. 309).

Não são constituídos de palavras vazias, mas de palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa. Vale ressaltar, que, conforme os autores, sendo o ponto de partida do pesquisador, os pré-indicadores revelam não o sujeito concreto (histórico), mas, por meio de indícios que devem ser investigados, apenas o sujeito empírico. Esse é apenas um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa – registro de palavras - ao primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade.

A próxima etapa da proposta é a **sistematização de indicadores**. Esse momento é caracterizado pela leitura secundária que permite o processo de aglutinação dos pré-indicadores, partindo dos princípios de similaridade, complementaridade ou contraposição que levam para uma diversidade menor e permitem caminhar na direção dos possíveis núcleos (AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013).

A terceira etapa é caracterizada como a **sistematização dos núcleos de significação**, momento em que após uma re-leitura do material ocorre o processo de articulação, resultando na organização dos núcleos através de sua nomeação. Uma vez sistematizados, passa-se então para uma nova etapa da pesquisa, mais complexa e profunda: as análises. Os autores salientam que a análise dos núcleos deve partir do processo intranúcleo e avançar para o internúcleos, de modo que não se restrinja apenas à fala do sujeito, e sim que se considere o sujeito na sua totalidade, isto é, avançar do empírico para o interpretativo.

Conforme enunciam os autores, “são as necessidades que determinam/constituem os modos de agir/sentir/pensar dos sujeitos. São elas que, na sua dinamicidade emocional, mobilizam os processos de construção de sentido e, é claro, as atividades do sujeito” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p.311). Portanto, na análise e na interpretação dos resultados deve-se considerar o movimento, a historicidade e as contradições vivenciadas pelos sujeitos. Por articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos pré-indicadores, essa etapa é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua.

c) Construção dos núcleos de significação

Para a construção dos núcleos de significação nosso primeiro passo foi a elaboração do instrumento de pesquisa. Como optamos pela entrevista semiestruturada, elaboramos um roteiro de perguntas contendo questões abertas e fechadas que propiciassem caracterizar o perfil dos respondentes e realizar uma aproximação das zonas de sentidos atribuídos por eles à relação formação continuada e profissionalidade docente.

Uma vez elaborado o roteiro, este foi submetido à avaliação dos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe, que com suas observações e sugestões tornaram-no melhor e mais adequado aos fins da pesquisa.

Concluído o instrumento, o próximo passo foi a definição dos sujeitos da pesquisa.

d) Sujeitos da pesquisa

Como o escopo de nossa pesquisa é compreender os sentidos atribuídos pelos docentes dos anos finais à formação continuada no processo de constituição de sua profissionalidade docente, elencamos como critérios para ser sujeito de nossa pesquisa: a) ser professor efetivo;

- b) atuar nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal;
 c) ter realizado formação continuada.

A rede pública de ensino do Distrito Federal conta com 5.247 (cinco mil duzentos e quarenta e sete) professores efetivos atuando na etapa dos anos finais, distribuídos nas 14 (catorze) coordenações regionais de ensino, como podemos ver na tabela a seguir:

Tabela 1 - Professores efetivos atuantes nos anos finais do ensino fundamental, distribuídos por coordenação regional de ensino

Coordenação Regional de Ensino	Nº de docentes
Brazlândia	228
Ceilândia	870
Gama	416
Guará	252
Núcleo Bandeirante	246
Paranoá	250
Planaltina	527
Plano Piloto	519
Recanto das Emas	331
Samambaia	376
Santa Maria	265
São Sebastião	226
Sobradinho	300
Taguatinga	441
Total	5.247

Fonte: censo escolar, Distrito Federal, 2019.

Em que Ceilândia, por ser a Região Administrativa mais populosa e também aquela com maior número de escolas, possui o maior número de professores. No entanto, curiosamente, embora São Sebastião tenha mais que o dobro de habitantes que a Região de Brazlândia, segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN, ambas possuem números bem próximos no que se refere ao quantitativo de escolas, instituições que atendem aos anos finais do ensino fundamental e professores efetivos que atuam nesta etapa de ensino. A tabela a seguir tenta ilustrar esse comparativo.

Tabela 2 - Comparativo entre as Regiões Administrativas de Brazlândia e São Sebastião

	Brazlândia	São Sebastião
Nº de Habitantes¹⁴	53.534	115.256
Nº de Escolas¹⁵	30	24
Nº de Escolas que atendem os anos finais do ensino fundamental¹⁶	8	8
Nº de professores efetivos que atuam nos anos finais do ensino fundamental¹⁷	228	226

Fontes: CODEPLAN, 2019; Censo escolar do Distrito Federal, 2019.

O que suscita algumas dúvidas, como: qual é a relação de escolas para o total de habitantes? Qual o impacto na relação de alunos por sala? A relação entre o quantitativo de professores efetivos assim se dá em função da relação entre o quantitativo de professores temporários? Todas bastante interessantes, mas que são motes para outras pesquisas.

Para o que elencamos como nosso objetivo, tentamos abarcar todas as coordenações regionais de ensino e, tanto quanto possível, o máximo de disciplinas e áreas do conhecimento, uma vez que identificamos em nosso Estado do Conhecimento que as pesquisas têm abordado com maior frequência professores que atuam com as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

Assim sendo, tivemos como proposta inicial entrevistar dois docentes em cada CRE sem nos fixar em nenhuma disciplina ou área específica. Uma opção que não foi elencada em função de nenhum rigor estatístico, mas que assim foi feita por entender que desta forma teríamos um bom arcabouço de informações em relação à totalidade do Distrito Federal.

Após registrarmos nossa pesquisa na Subsecretaria de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do DF – EAPE e conseguirmos autorização para realizá-la¹⁸, enviamos convites a alguns docentes em algumas regionais e noutras, mesmo sem convites enviados, fomos a algumas unidades de ensino no intuito de constituir os sujeitos de nossa pesquisa.

¹⁴ Os números divulgados pela CODEPLAN consideraram somente os domicílios urbanos. Os sites oficiais das administrações regionais de cada cidade estimam que haja 30 mil habitantes na área rural de Brazlândia e 130 mil habitantes considerando-se as zonas urbana e rural de São Sebastião, como se pode ver em: <<http://www.brazlandia.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>> e <<http://www.saosebastiao.df.gov.br/category/sobre-a-ra/>>.

¹⁵ Somando-se urbanas e rurais.

¹⁶ Somando-se urbanas e rurais.

¹⁷ Somando-se os que atuam em escolas urbanas e rurais.

¹⁸ Esta é uma etapa legal obrigatória para pesquisas que tenham como corpus a rede pública de ensino do DF.

Com alguns convites aceitos e outros recusados, algumas unidades escolares que não nos atenderam, alguns declínios dos professores em participar ao saberem, por exemplo, que a entrevista teria o áudio gravado e outros que prontamente nos receberam, chegamos a um corpus de 25 (vinte e cinco) sujeitos, distribuídos nas 14 (catorze) regionais de ensino, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 3 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa por Coordenação Regional de Ensino

Coordenação Regional de Ensino	Quantidade de Entrevistados
Brazlândia	2
Ceilândia	2
Gama	2
Guará	1
Núcleo Bandeirante	2
Paranoá	2
Planaltina	2
Plano Piloto	2
Recanto das Emas	1
Samambaia	2
Santa Maria	2
São Sebastião	2
Sobradinho	2
Taguatinga	1
TOTAL	25

Fonte: elaborada pelo autor

Em relação à disciplina e à área de atuação conseguimos um corpus bastante diversificado, como podemos ver na tabela a seguir, que traz também informações de nível de escolaridade e carga horária semanal do regime de trabalho.

Tabela 4 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa por área de formação, área de atuação, grau de escolaridade e carga horária semanal de trabalho

Sujeitos	Área de Formação	Disciplina/Área em que atua	Escolaridade	Carga horária de trabalho em horas semanais
Professor 1	Licenciatura em Letras - Português/Inglês	Língua Portuguesa	Nível Superior	40
Professor 2	Licenciatura em biologia	Ciências Naturais	Especialização	40
Professor 3	Licenciatura em Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Especialização	40

Professor 4	Licenciatura em biologia	Ciências Naturais	Nível Superior	40
Professor 5	Licenciatura em Letras - Inglês	Língua Inglesa	Especialização	40
Professor 6	Licenciatura em Pedagogia, Matemática e Filosofia	Matemática	Doutorado	60
Professor 7	Licenciatura em História	História	Especialização	40
Professor 8	Licenciatura em biologia	Ciências Naturais	Doutorado	40
Professor 9	Licenciatura em Letras - Português	Língua Portuguesa	Nível Superior	40
Professor 10	Licenciatura em Geografia	Geografia	Nível Superior	40
Professor 11	Licenciatura em História	História	Especialização	60
Professor 12	Licenciatura em Letras - Português	Língua Portuguesa	Especialização	40
Professor 13	Bacharelado e Licenciatura em História	História	Especialização	40
Professor 14	Licenciatura em biologia	Ciências Naturais	Especialização	40
Professor 15	Licenciatura em Geografia	Geografia	Doutorado	60
Professor 16	Licenciatura em História	História	Especialização	40
Professor 17	Pedagogia	Sala de Apoio à Aprendizagem	Especialização	40
Professor 18	Pedagogia	Supervisão Pedagógica	Especialização	40

Professor 19	Licenciatura em Educação Física	Coordenação	Especialização	40
Professor 20	Bacharelado e Licenciatura em Química	Direção	Mestrado	40
Professor 21	Licenciatura em Educação Física	Educação Física	Especialização	40
Professor 22	Licenciatura em Geografia	Geografia	Especialização	40
Professor 23	Licenciatura em Educação Física	Educação Física	Especialização	40
Professor 24	Licenciatura em Matemática	Matemática	Especialização	40
Professor 25	Licenciatura em Matemática	Matemática	Especialização	40

Fonte: elaborada pelo autor

Foi bastante interessante observar que entre os respondentes há duas pedagogas atuando na etapa dos anos finais, uma na sala de apoio à aprendizagem¹⁹ e outra na supervisão pedagógica²⁰, e também dois outros licenciados que atualmente estão em funções distintas da regência de classe, um coordenador e um gestor escolar.

Os sujeitos mostraram diversidade também em relação ao tempo de exercício no magistério, como podemos ver na tabela a seguir, que traz ainda informações sobre idade, atuação ou não em outra etapa de ensino e em outra função além da regência de classe.

Tabela 5 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa por idade, tempo de magistério, atuação ou não em outra etapa de ensino e em outra função além da regência de classe

Sujeitos	Idade	Tempo de magistério	Atuou em outra etapa	Atuou em outra função além da regência
Professor 1	33	6 a 10 anos	Ensino Médio	Coordenação

¹⁹ A sala de apoio à aprendizagem é o local em que atua a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, a qual é composta por profissionais da psicologia e da pedagogia e que, segundo a Orientação Pedagógica para o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF, tem como incumbências: a) o mapeamento institucional das instituições educacionais; b) a assessoria ao trabalho coletivo dos professores e c) o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

²⁰ As atribuições do supervisor pedagógico constam no artigo 14 do Regimento Escolar do Distrito Federal e compreendem, entre outras, mediar a elaboração, a implementação, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar; divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas e de formação continuada promovidas pela SEEDF.

Professor 2	40	6 a 10 anos	Ensino Médio	Não
Professor 3	38	11 a 15 anos	Não	Não
Professor 4	42	20 a 24 anos	Anos iniciais	Não
Professor 5	27	2 a 5 anos	Não	Não
Professor 6	55	Acima de 25 anos	Ensino Superior	Gestão, coordenação
Professor 7	52	Acima de 25 anos	Ensino Médio	Gestão, coordenação
Professor 8	47	Acima de 25 anos	Ensino Superior	Coordenação
Professor 9	43	2 a 5 nos	Não	Não
Professor 10	42	11 a 15 anos	Não	Não
Professor 11	29	6 a 10 anos	Ensino Médio	Gestão, coordenação
Professor 12	43	20 a 24 anos	Anos iniciais	Não
Professor 13	39	11 a 15 anos	Ensino Médio	Área administrativa, Coordenação
Professor 14	44	6 a 10 anos	Anos iniciais	Área administrativa
Professor 15	49	Acima de 25 anos	Ensino Médio	Gestão
Professor 16	61	Acima de 25 anos	Ensino Médio	Coordenação
Professor 17	33	16 a 20 anos	Anos iniciais	Sala de Apoio à Aprendizagem
Professor 18	44	20 a 24 anos	Anos iniciais	Gestão, área administrativa, coordenação
Professor 19	46	11 a 15 anos	Não	Coordenação
Professor 20	34	6 a 10 anos	Ensino Médio	Gestão, coordenação
Professor 21	35	2 a 5 nos	Não	Não
Professor 22	56	Acima de 25 anos	Ensino Médio	Não
Professor 23	34	2 a 5 anos	Não	Não

Professor 24	34	11 a 15 anos	Anos iniciais	Gestão, área administrativa, coordenação
Professor 25	37	6 a 10	Não	Não

Fonte: elaborada pelo autor

Se tomarmos por base um único intervalo temporal, a maior parte dos sujeitos ou está na faixa entre 6 a 10 anos ou está acima dos 25 anos de magistério, com seis representantes em cada uma delas; há um número ligeiramente menor na faixa entre 11 a 15 anos, cinco sujeitos; quatro sujeitos estão na faixa em que podem ser considerados professores iniciantes (SANTOS, 2018)²¹, isto é, até os 5 anos; um número ligeiramente menor está na faixa entre 20 a 24 anos, três sujeitos; e o menor número de sujeitos está na faixa entre 16 a 20 anos, apenas um.

Se tomarmos por base mais de um intervalo temporal, a maior parte dos sujeitos está nas faixas entre 6 a 20 anos. Segundo França (2019)²² e Gonçalves (2009)²³, entre as fases de estabilização e divergências, no meio da carreira docente²⁴. E temos um significativo número de sujeitos encaminhando-se para a etapa final de suas trajetórias profissionais (FRANÇA, 2019; GONÇALVES, 2009), isto é, acima dos 21 anos de docência.

e) Das transcrições à constituição dos núcleos

Com os sujeitos definidos, partimos para a realização das entrevistas propriamente ditas e para a transcrição dos áudios gravados. Optamos por não fazer uso de softwares de transcrição, em função dos limites financeiros da pesquisa e de as versões gratuitas destes softwares incorrerem em perdas de dados que, em nosso entender, poderiam comprometer a qualidade das análises. O que, sem dúvidas, tornou o processo mais trabalhoso e demorado.

De posse das transcrições, passamos então para a análise dos dados e levantamento dos pré-indicadores, posteriormente à aglutinação desses em indicadores e, em seguida, à

²¹ SANTOS, Ana Jéssica Corrêa. **PIBID e o Professor iniciante**: analisando as suas relações. 207 f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2018.

²² FRANÇA, Frederico Guilherme Campos de. **Os sentidos do trabalho docente constituídos a partir da carreira segundo professores de geografia da rede pública do distrito federal**. 150 f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2019.

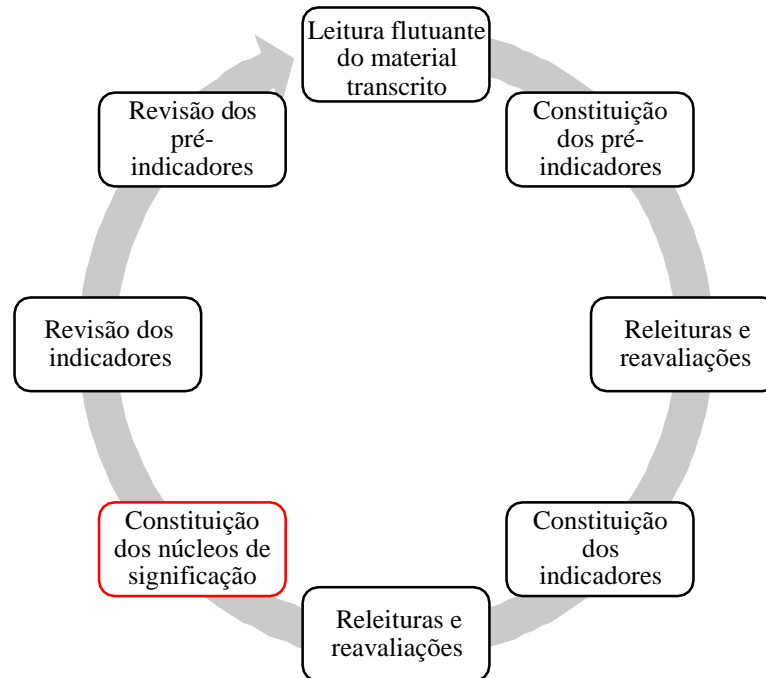
²³ GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. Rev. currículo e supervisão. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, nº 08, p. 23-36. 2009

²⁴ Uma análise acerca da carreira docente é melhor desenvolvida quando da análise do núcleo Relação formação continuada e carreira: desafios advindos de novas demandas didático-pedagógicas, sociais e tecnológicas, no item 7.4.

sistematização dos núcleos de significação, conforme apregoado por Aguiar e Ozella (2006; 2013).

A figura a seguir busca sintetizar esse processo:

Figura 1 - Processo de constituição dos núcleos de significação



Fonte: França (2019), com adaptações do autor.

Assim sendo, valendo-nos deste dialético movimento, a partir da fala dos sujeitos elencamos 535 (quinhentos e trinta e cinco) pré-indicadores, que foram agrupados em 32 (trinta e dois) indicadores, que, por sua vez, foram sistematizados em 5 (cinco) núcleos de significação. O quadro a seguir busca exemplificar esse processo.

Quadro 5 - Dos pré-indicadores aos núcleos de significação

Nº	Pré-indicador	Indicador	Núcleo
213	Conhecimento para <u>se aperfeiçoar.</u>	Aperfeiçoamento	Relação teoria e prática nas concepções de formação continuada
260	<u>Aprimorar</u> os conhecimentos.	Aprimoramento	
25	Se manter <u>atualizado.</u>	Atualização	
299	Pode inclusive ser <u>por conta própria.</u>	Autoformação	
312	Conhecimento <u>aplicável.</u>	Conhecimento para a prática	
331	Não é algo que eu diria ser de escolha, mas <u>é inerente.</u>	Inerente à profissão	
354	Eu <u>passei a ver num sentido sócio-histórico,</u> que até então observava tudo isso de forma muito pontual	Mudança de concepção	

223	<u>Só na prática</u> que a gente vai realmente se tornando professor.	Prática	
456	Deveria expressar <u>formação no sentido de reciclagem</u> para professores.	Reciclagem	
270	Você se faz como professor <u>a partir do que você teve de embasamento teórico.</u>	Sólida base teórica	
161	Esse embasamento teórico e prático eles andam junto. <u>Não tem como se separar isso.</u>	Indissociabilidade teoria e prática	
4	O que tem me incomodado são as pessoas que <u>veem a profissão apenas pelo dinheiro.</u> Alguns colegas que não entendem a importância e acham que só porque a gente é <u>professor não tem tanto impacto na sociedade.</u>	Baixo reconhecimento social da profissão de professor	Escola como espaço de formação e a relação com os pares
65	Outra coisa que me incomoda são alguns <u>colegas de profissão.</u>	Colegas de profissão	
116	Formação continuada <u>em serviço.</u>	Escola como espaço de formação	
281	A <u>falta de compromisso de alguns colegas</u> para a gente poder trabalhar de maneira mais interdisciplinar, mais <u>coletiva.</u>	Fragilidade da coletividade	
175	O contato com os colegas, acredito que ele seja também um espaço de formação continuada, que a gente tem no dia a dia, com a <u>troca de experiência.</u>	Troca de experiência	
433	Além do conhecimento, <u>com certeza a remuneração que isso me traria.</u>	Retorno remuneratório	Valorização e desvalorização
481	Um <u>lugar melhor</u> para trabalhar, com <u>melhores condições.</u>	Melhores condições de trabalho	
241	A formação é uma <u>forma de valorização</u>	Forma de valorização	
227	Não. Não me sinto realizado. Principal motivo é a <u>desvalorização da sociedade não pelo magistério em si, mas pela educação no geral.</u>	Baixo reconhecimento social da educação	
214	Você só vem com a teoria da faculdade e <u>a realidade é muito diferente.</u>	Relação formação inicial e início da docência	Relação formação continuada e carreira docente
30	Quando eu tive meu <u>primeiro contato com aluno com necessidade especial.</u>	Contato com a inclusão escolar	
9	O <u>mundo mudou.</u> A <u>tecnologia é outra.</u>	Transformação social e tecnológica	
336	Desde o primeiro instante você percebe: preciso continuar porque eu	Inacabamento profissional	

	<u>não cheguei pronto e não vou estar pronto amanhã, nem vou estar pronto daqui a trinta anos.</u>		
513	Essa é a palavra forte para mim: <u>ajudar!</u>	Ajudar	Sentidos de ser professor
136	Ser professora é um <u>sacerdócio.</u>	Cumprir um sacerdócio	
100	Não é só ensinar, mas também <u>educar</u>	Educar	
18	<u>Contribuir pra parte de cidadão deles,</u> né, como pessoa, acrescentar pra eles <u>valores</u> também.	Propiciar formação humana	
62	Todo ano eu escolho um ou dois alunos pra <u>salvar!</u>	Salvar	
408	Ser <u>agente de transformação da sociedade</u>	Ser agente de transformação social	
317	Ser professor envolve você, creio que antes de mais nada, <u>se assumir como um trabalhador.</u>	Ser trabalhador	
225	<u>Transmissão do conhecimento que a humanidade acumulou,</u> patrimônio intelectual da humanidade.	Transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade	

Fonte: elaborado pelo autor.

Então, uma vez constituídos os cinco núcleos: I – Relação teoria e prática nas concepções de formação continuada; II – Escola como espaço de formação e a relação com os pares; III – Valorização e desvalorização; IV – Relação formação continuada e carreira docente; e V – Sentidos de ser professor; iniciamos a realização das análises intra e internúcleos, as quais serão desenvolvidas no capítulo 4 deste trabalho.

1. TRABALHO, PROFISSÃO E PROFISSIONALIDADE

No intuito de discutirmos como analisaremos os sentidos e significados da formação continuada para professores dos anos finais na constituição da profissionalidade docente, apresentaremos as premissas teóricas que nortearam a nossa abordagem. Nesse sentido, uma primeira premissa indica a existência do par dialético trabalho-formação, em que o trabalho informa à formação, desvelando a natureza de sua atividade, seu caráter educativo e as exigências a ela imposta, ao passo que a formação sistematiza os conhecimentos necessários à realização do labor. Dessa forma, a relação trabalho-formação configura, ao passo que também é por eles configurada, os modos de ser e estar na profissão expressados pelos elementos constituidores da profissionalidade.

Assim sendo, neste capítulo partiremos dos debates concernentes a trabalho, profissão e profissionalidade para chegarmos às relações inerentes ao trabalho docente, à profissão docente e à profissionalidade docente.

1.1. Trabalho: o princípio ontológico do ser social

Segundo Marx, a constituição do ser social o relaciona diretamente ao trabalho. A sociedade, para sua produção e reprodução, necessita realizar um intercâmbio orgânico com a natureza para suprir suas necessidades, em que, para poderem existir, os homens devem transformar constantemente a natureza, sem o que a reprodução da sociedade não seria possível (MARX, 2013).

Mas, como evidenciam Lessa e Tonet (2011), o fato de haver esta interdependência entre sociedade e natureza não significa que o mundo dos homens esteja submetido às mesmas leis e processos do mundo natural. A simultânea e dialética articulação e diferença entre o mundo dos homens com a natureza tem por fundamento o trabalho. O trabalho torna o homem um ser social e através da produção e reprodução da vida diferencia os homens dos animais, permitindo que o homem seja social e construa laços que estão presentes na reprodução de sua própria existência (SAVIANI, 2009). Por meio do trabalho os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. “A partir do trabalho o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais” (MARX e ENGELS, 2010, p. 23).

Ou seja, por meio do intercâmbio orgânico com a natureza e agindo teleologicamente, o homem transforma a natureza ao passo que também ele se transforma, por meio do trabalho,

antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. (MARX, 2013, p.150).

De acordo com Lessa (2007), o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens por dois motivos: em primeiro lugar, atende à necessidade primeira de toda a sociabilidade, a produção dos meios de produção e de subsistência sem os quais nenhuma vida social poderia existir. E, em segundo lugar, porque o faz de tal modo que já apresenta, desde o seu primeiro momento, aquela que será a determinação ontológica decisiva do ser social, qual seja, a de que, ao transformar o mundo natural, os seres humanos também transformam a sua própria natureza, o que resulta na criação incessante de novas possibilidades e necessidades históricas, tanto sociais como individuais, tanto objetivas quanto subjetivas.

Segundo Marx (2013), o trabalho, enquanto princípio ontológico do ser humano, compõe-se em seu processo de realização de três fases: i) Projeto: que é a prévia ideação teleológica da matéria, a antecipação na consciência de resultados prováveis; ii) Execução: em que o homem age objetivamente e transforma a realidade, objetiva sua consciência e transforma a natureza e a si num processo dialético; e iii) Produção: que traz um produto como resultado do trabalho, a objetivação em si, a exteriorização onde o objeto tem uma história independente do sujeito que produz.

No entanto, pondera ele que no modo de produção capitalista deu-se a separação entre produtor e produto, e, por meio da divisão social do trabalho, culminou-se na distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, material e imaterial, valores de uso e de troca, entre quem detém a propriedade privada dos meios de produção e quem vende sua força de trabalho. Desta forma, o homem passou a ser integrado nos processos de trabalho segundo a sua designação no processo produtivo, isto é, na sua capacidade de realizar trabalho produtivo, gerar valor de troca e mais-valia, transformando o produto de seu trabalho vivo em objetivação cristalizada, em trabalho morto com potencial de geração de lucro cada vez maior para o capitalista. Assim sendo, a produção capitalista não se restringiria somente à produção de mercadorias, mas seria essencialmente a produção de mais-valia. Desta forma, só se consideraria produtivo o

trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital (MARX, 2013).

Outra distinção consequência da divisão social em classes diz respeito à separação entre trabalho manual (material) e intelectual (imaterial). Segundo Lessa (2007),

o conceito de trabalho imaterial surge das relações de produção em que a dimensão manual cada vez mais, atendendo às necessidades da sociedade fabril industrial, tem com a dimensão intelectual a necessidade no interior das fábricas da tomada de decisões, análise de situações e alternativas, improvisações, comunicação interna, relacionadas ao cognitivo, expressando uma capacidade de gerar a cooperação produtiva. (p.148)

No trabalho imaterial não necessariamente há produção de um produto enquanto matéria, uma mercadoria geradora de mais-valia, mas, na lógica do capital, há a intenção de captura da subjetividade operária, tornando-a uma subjetividade inautêntica (LESSA, 2007), o que Antunes e Alves (2004) denominaram de subsunção real do trabalho ao capital.

De acordo com Marx (2013), o projeto do capital tem como intento engendrar a reificação do homem para colocá-lo a seu serviço e atender a suas necessidades de acumulação de excedente econômico. Ao separar projeto e execução, a subjetividade presente no processo de trabalho torna-se retraída e voltada para a valorização e autorreprodução do capital, causando distanciamento, estranhamento entre trabalhador e produto de seu trabalho, estabelecendo uma alienação pelo fetichismo da mercadoria, culminando num trabalho alienado: “[...] assim, temos as categorias de alienação do trabalho objetificado, a saber: produção, proletarização, intensificação e precarização” (MARX, 2008, p. 12).

Semelhante fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, se lhe opõe como ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação. (MARX, 2013, p. 159).

Uma outra contradição advinda da alienação do trabalho pelo capital refere-se ao fato de que quanto mais riquezas produz, mais valor gera, mais pobre o homem se torna e menos valor se atribui a ele:

[...] com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria[.] A alienação do trabalhador no objeto exprime-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem de consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor e mais indigno se torna; quanto mais refinado o seu produto, tanto mais deformado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto tanto mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tanto mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais brilhante e pleno de inteligência o trabalho, tanto mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna servo da natureza (MARX, 2013, p. 161).

A alienação faz com que o gênero humano se empobreça, não se reconheça em seu trabalho e tenha sua subjetividade subsumida ao capital.

Com o desenvolvimento dos meios e dos modos de produção, também o capital se desenvolve e se reinventa, conseqüentemente alterando as formas e relações de trabalho. As transformações ocorridas nas relações sociais de produção trouxeram uma intensificação da captura da subjetividade do trabalhador ante o sistema capitalista. Segundo Antunes e Alves (2004), o elemento subjetivo na produção e reprodução do capital, que sob o fordismo/taylorismo ainda era meramente formal, no toyotismo e regime flexível tende a ser real, com o capital buscando capturar a subjetividade operária de modo integral.

Enquanto que o fordismo/taylorismo não conseguiu incorporar à racionalidade capitalista as “variáveis psicológicas” do comportamento operário, o toyotismo procura desenvolver tal incorporação por meio dos mecanismos de comprometimento e inserção engajada.

Se o fordismo expropriou e transferiu o *savoir-faire* do operário para a esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, o toyotismo tende a re-transferi-lo para a força de trabalho, mas o faz visando a apropriar-se crescentemente da sua dimensão *intelectual*, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. Os trabalhos em equipes, os círculos de controle, as sugestões oriundas do *chão* da fábrica, são recolhidos e apropriados pelo capital nessa fase de reestruturação produtiva. Suas ideias são absorvidas pelas empresas, após uma análise e comprovação de sua exequibilidade e vantagem (lucrativa) para o capital. (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 347).

De acordo com Antunes e Alves (2004), o desenvolvimento das relações de produção transcorreu no séc. XX para a mundialização e transnacionalização do capital e a desterritorialização do espaço físico produtivo, o que fez emergir uma nova configuração para a ontológica categoria trabalho. Não é mais possível se compreender como classe trabalhadora apenas o proletariado industrial tido como produtivo. O trabalho passou a ter uma conformação mais fragmentada, heterogênea e complexificada, em que se aumentou exponencialmente a imbricação entre trabalho produtivo e improdutivo no capitalismo contemporâneo, sendo necessária uma visão mais ampla de análise acerca do trabalho e da classe trabalhadora. Desta forma, segundo os autores, o mais coerente, numa visão ampliada de classe trabalhadora, é identificá-la como “classe-que-vive-do-trabalho” (2004, p. 336).

Conforme Antunes (2009)

a classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos (no sentido dado por Marx). Entretanto, não se restringe ao trabalho manual direto, incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. Engloba também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o

capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia. (p.112).

Em suma, a classe-que-vive-do-trabalho inclui atualmente todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural (ANTUNES, 2009). Essa noção ampliada incorpora ainda o “proletariado precarizado, o subproletariado moderno, *part time*, os trabalhadores assalariados da ‘economia informal’, além dos trabalhadores desempregados pela vigência da lógica destrutiva do capital” (p.112).

Outra implicação advinda da reestruturação das forças produtivas do capital diz respeito à divisão social e sexual do trabalho. Houve um significativo avanço no trabalho feminino, sobretudo nos ditos “países avançados” (ANTUNES, 2009), entretanto foi absorvido principalmente sobre a forma de trabalho *part time*, precarizado e desregulamentado e, muito embora tenha se tornado maioria na composição da força de trabalho em alguns países, a desvalorização em relação a prestígio, direitos, condições de trabalho e remuneração é flagrante, relegando-se às mulheres postos de trabalho de menor qualificação e menor remuneração quando comparados ao universo masculino. E há ainda a dupla exploração da mulher no sistema capital, quando da execução de uma jornada no mundo produtivo e outra na vida privada – mundo reprodutivo, no trabalho doméstico, o que, segundo o autor, tende a perpetuar as históricas condições de reprodução da opressão de gênero.

É neste contexto sócio-histórico que problematizaremos o trabalho docente: imaterial, improdutivo, intelectual, imerso nas tensões e contradições inerentes ao sistema capital, inclusive quanto às relações de classe e gênero (haja vista o processo de feminização do magistério), reprodução de poder e possibilidade de emancipação humana.

No próximo tópico abordaremos questões relativas a profissão, profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, para então situarmos o trabalho docente e a profissionalidade docente.

1.2. Profissão, profissionalização, profissionalismo e profissionalidade.

De acordo com Cruz (2017), diversas correntes sociológicas se debruçaram sobre o estudo do tema profissão, das clássicas às contemporâneas. Carr-Saunders (1937), por exemplo, um dos pioneiros na tentativa de definição do conceito, representante da corrente funcionalista, o define como “uma ocupação baseada num estudo e treino intelectuais

especializados, cujo objetivo era fornecer a outros serviços ou conselhos altamente qualificados a troco de determinados horários e salários” (CRUZ, 2017, p. 29).

Chapoulie (1973), sob uma perspectiva interacionista, criticou esta versão e definiu profissão como “uma formação profissional longa, promovida em estabelecimentos especializados, possuidora de um controle técnico e ético das atividades exercidas entre si pelos pares que são considerados como os únicos competentes então a exercê-la” (CRUZ, 2017, p.29).

Para Reis Monteiro (2008), o estatuto de uma profissão se caracteriza por um conjunto de atributos, tais como: a importância social do serviço prestado, a profundidade dos saberes necessários a esse exercício, o código deontológico requerido, os meios de execução e as condições de trabalho que o grupo detém, a autonomia requerida ao exercício da atividade, o poder de regulação conferido socialmente ao grupo, as qualidades pessoais exigidas daqueles que a exercem e o reconhecimento social dos sujeitos pertencentes ao grupo.

Já Loureiro (2001) afirma que a noção de profissão “é um conceito à procura de definição” (p.27). Assim sendo, só pode significar o que uma sociedade ou um grupo social, a partir de uma determinada cultura e num determinado tempo histórico lhe atribuem. Desta forma, expressa um movimento de lutas e disputas políticas inerentes ao seu processo de construção e, por isso, está imbuída dos conflitos e contradições inerentes às relações sociais que a produziram (CRUZ, 2017).

Segundo este autor, esse debate sócio-histórico acerca da definição do conceito de profissão conduziu à formulação de outro a ele inter-relacionado: profissionalização. Para ele a profissionalização é “um processo cujo objetivo é desenvolver um melhoramento individual e coletivo das capacidades e de racionalização dos saberes utilizados no exercício da profissão” (CRUZ, 2017, p. 30). De acordo com Cruz (2017), esse processo abarcaria não só os conhecimentos e as capacidades que uma determinada prática profissional exige, mas também elementos políticos de negociação de estratégias individuais e coletivas.

Cunha (1999) elucida que a profissionalização se trata de um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e se refere ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder, o que evidencia a perspectiva de que a profissionalização é um fenômeno histórico situado socialmente e vivido como um processo mediado pelo jogo do poder intra e intercategorias sociais (ALVES, 2012).

Bourdoncle (1991) indica que a profissionalização possui dimensões interdependentes e não hierarquizadas que constituem o processo de apropriação da profissão pelos sujeitos. De

acordo com Cruz (2017), esse autor enumera três sentidos complementares e interdependentes deste processo:

O **profissionismo** referindo-se às estratégias e à retórica coletiva que são utilizados para reivindicar o estatuto socioprofissional da atividade; o **profissionalismo**, em que se efetiva a adesão individual à retórica e às normas coletivas que legitimam a profissão a partir de seu cumprimento; e a **profissionalidade** referindo-se ao processo de melhoria das capacidades e dos conhecimentos construídos pela profissão. (CRUZ, 2017, p. 33, grifos meus).

Garcia, Hypolito e Vieira (2005), utilizando-se da tipologia de Hargreaves e Goodson (1996), analisam o conceito de profissionalismo sintetizando-o em cinco classificações: profissionalismo clássico, profissionalismo como trabalho flexível, profissionalismo como trabalho prático, profissionalismo como trabalho extensivo e profissionalismo como trabalho complexo.

A versão clássica do profissionalismo refere-se a um conhecimento especializado fundado na cientificidade, na organização de entidades reguladoras, na construção de código de ética e no reconhecimento social da especificidade do trabalho realizado (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005).

O profissionalismo como trabalho flexível “está assentado na redefinição de aspectos técnicos do trabalho docente de acordo com uma estratégia de desenvolvimento de culturas de colaboração e de comunidades profissionais solidárias” (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 50). De acordo com Alves (2012), se construiria na perspectiva do trabalho colaborativo que se dá em torno de grupos de professores que objetivam o aprimoramento do trabalho pedagógico.

O profissionalismo como trabalho prático diz respeito à consideração da profissão docente como “[...] atividade cujos saberes coincidem com os saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores e das professoras que constroem suas práticas educativas” (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 51). Segundo Alves (2012) está associado à noção de prática reflexiva.

No modelo do profissionalismo como trabalho extensivo, “[...] as habilidades docentes derivam da mediação entre teoria e experiência, numa perspectiva que ultrapassa a sala de aula, adentrando o contexto social educacional mais amplo (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 51). De acordo com Alves (2012), essa perspectiva privilegia a autonomia individual e o pequeno envolvimento com atividades de formação ou de discussão que não estejam diretamente relacionadas com a prática.

O profissionalismo como trabalho complexo “busca criar condições para o aprimoramento da prática docente levando em consideração as transformações sociais em desenvolvimento” (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 52). Mudanças que trouxeram como pano de fundo ao trabalho docente, a massificação, a complexificação e a intensificação do trabalho (ALVES, 2012).

A noção de profissionalidade, segundo Braem (2000), surgiu após a realização do I Encontro de Sociologia do Trabalho, realizado na cidade francesa de Nantes, em 1986, em que o conceito foi associado à temática da qualificação.

De acordo com Barisi (1982), o termo tem origem no vocábulo italiano *professionalità* e refere-se ao caráter profissional de uma atividade, às capacidades, aos saberes, à cultura e à identidade de uma determinada profissão. Bourdoncle e Mathey Pierre (1995) indicam que o termo começou a ser empregado na Itália pelos sindicatos quando da defesa dos interesses de grupos de trabalhadores. Defesa relacionada com a preservação da especificidade do ofício, a qual demarca a necessidade social para com o conjunto de atividades desenvolvidas por determinado grupo de profissionais e deriva de um conjunto de condições adquiridas pelos sujeitos pertencentes ao grupo, que lhes imputa a capacidade de realizar um trabalho de qualidade, que só eles podem praticar. Esse conjunto de destrezas e habilidades, por si, justifica a necessidade social desse grupo, inserindo-o nas relações de produção via relações de trabalho frente ao capital.

Cruz (2017) nos indica que para se compreender o conceito de profissionalidade há diferentes perspectivas de análise. Assim, é possível se analisar a profissionalidade docente, por exemplo, a partir da perspectiva dos saberes, competência e qualificação; das esferas individuais e/ou coletivas; da perspectiva da profissionalidade como expressão da socialização e aprendizagem profissional; da perspectiva do modelo social do ser professor; da dimensão ética e de valores; e, como processo de construção da identidade profissional.

Todas essas dimensões dialeticamente interligadas, de modo que ao se definir um modelo social de ser professor, por exemplo, este possui suas especificidades quanto à maneira de adquirir e lidar com saberes, de realizar individual ou coletivamente o seu fazer profissional, de como integrar seus valores e de como se vê enquanto parte integrante de uma categoria profissional.

Pela perspectiva da qualificação e da competência temos a relação entre os conhecimentos necessários ao desempenho de uma profissão e a realização da atividade prático-profissional. Nesse âmbito, podemos destacar os estudos de Dubar (1987), Demailly (1987), Braem (2000) e Ramos (2008).

Para Dubar (1987) a profissionalidade pode ser analisada sob duas concepções: empírica e científica. A empírica articulada à noção de competência: “qualidades pessoais provenientes da experiência e da personalidade” (p.7), e a científica articulada à noção de qualificação: “definida como atributos jurídicos atestados e hierarquizados pelos títulos escolares” (p.7).

Demailly (1987) indica que enquanto a qualificação refere-se à valorização dos conhecimentos acadêmicos e didáticos expressos numa titulação acadêmica, a competência profissional valoriza os meios pelos quais a qualificação se torna eficiente na ação, denotando conhecimentos e aptidões requeridos socialmente e exigidos na prática em contextos e situações profissionais (CRUZ, 2017).

Já Braem (2000) aduz que nem a qualificação é suficiente para corresponder a um indicador de performance, nem a competência o é para ser critério de regulação da profissionalidade. Assim sendo, a profissionalidade envolve tanto a qualificação quanto a competência, abrangendo ainda as noções de deontologia e ética, incluindo valores coletivos e individuais (CRUZ, 2017).

Nesse sentido, Ramos (2008) considera que a profissionalidade congrega duas facetas interdependentes, destacando que não podem ser reduzidas nem à aquisição de um novo conhecimento, nem à realização de uma ação, mas implica considerar, por resultar de uma dinâmica relacional, em que sentido o conhecimento encontra sua expressão na ação (CRUZ, 2017).

Tomar a profissionalidade docente pelo prisma desta perspectiva pode operar em duas dimensões: contribuir com estudos que focalizem os diferentes instrumentos dos saberes que definiriam a especificidade da função docente, ou focalizar o trabalho apenas numa dimensão técnica, detalhando um conjunto de habilidades e competências apriorísticas para o ensino (CRUZ, 2017), o que pode acabar por reduzir a docência a um prisma técnico-científico eivado de uma base epistemológica positivista, embasada numa racionalidade técnica, ou mesmo centrá-la numa lógica pragmatista, consubstanciada epistemologicamente numa racionalidade prática, sem situá-la num contexto mais amplo de relações sociais, políticas, econômicas e culturais, pensando-se então nestes elementos de forma desarticulada, relacionando-os e definindo-os apenas sob as relações macroestruturais do capitalismo.

Pela perspectiva da profissionalidade como expressão da socialização e aprendizagem profissional, temos a íntima e dialética busca pela autonomia, reconhecimento e valorização, o que pressupõe o reconhecimento de um estatuto socioprofissional da docência e sua ligação com a formação. Nesse âmbito, podemos destacar os estudos de Boing (2002) e Sacristán (1999).

Para Boing (2002), a profissionalidade

é um conjunto de conhecimentos e capacidades individuais e coletivas socialmente colocadas como expectativa profissional. Desde a formação inicial, passando pela formação continuada, percebe-se um constante trabalho de especialistas e profissionais da área para transmitir os saberes e os fazeres ideais da profissão. A profissionalidade está no plano das potencialidades e não da realidade. Cada profissão tem um protótipo exemplar como referência. (BOING, 2002, p. 10).

Segundo o autor, teorizar a profissão em torno deste ideal constitui a profissionalidade, uma vez que é neste estágio processual que se pode colocar os marcos de referência para a ação profissional, o que constitui um importante momento da socialização profissional.

Sacristán (1999) assevera que a profissionalidade pressupõe um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que são adquiridos ao longo da vida profissional, por meio de situações formativas que podem se dar de maneira formal ou assistemática, advinda do cotidiano laboral.

Tomar a profissionalidade docente por esta perspectiva implica reconhecer que ela faz parte de um processo de aprendizagem profissional, no qual é necessário se articular escola, educação e trabalho docente como processos formativos, contribuindo com um projeto global de articulação entre formação inicial e continuada (FREITAS, 2006).

Pela perspectiva da profissionalidade docente como modelo do ser professor é preciso se (re) conhecer as bases epistemológicas que fundamentam as concepções da formação do ser docente. Dessa forma, Cruz (2017), embasada nos estudos de Morgado (2005)²⁵, indica a existência de três modelos: a) profissionalidade a partir da racionalidade técnica: a qual tem o professor como um técnico, alguém que aplica rigorosamente as regras derivadas do conhecimento científico no intuito de atingir finalidades pré-determinadas; b) profissionalidade a partir da racionalidade prática: a qual tem o professor como profissional reflexivo/pesquisador que reflete sobre sua prática ante as situações cotidianas, incertas e às vezes imprevisíveis, sob as quais características intuitivas e criativas ganham destaque na reflexão na ação; c) profissionalidade a partir de uma perspectiva sociocrítica: em que o professor, tido como intelectual crítico, introduz a compreensão crítica do contexto social no qual atua, ensejando a necessidade de uma base teórico-crítica para que tal profissionalidade possa ser construída, produzindo uma base emancipatória (MORGADO, 2005; ALVES, 2012; CRUZ, 2017; LIMA, 2019).

²⁵ MORGADO, José Carlos. Currículo e profissionalidade docente. **Coleção currículo, políticas e práticas**: Porto, Porto Editora, 2005.

Nesse sentido, por esta perspectiva é preciso se reconhecer o caráter sócio-histórico e dialético da docência, da formação, do conhecimento e da forma de produzir conhecimento.

A perspectiva de processo da construção da identidade profissional remete a como os sujeitos constroem as marcas sociais e culturais de sua profissão, o que se dá num dinâmico e complexo processo dialético envolto numa multiplicidade de demandas sociais, econômicas, políticas, entre outras, tanto externas quanto internas a esta profissão.

Dubar (2005) salienta que por meio da abordagem sociológica da identidade restitui-se a relação “identidade para si” e identidade para o outro”, em que “a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136). O que significa dizer que este processo reflete marcas que são individuais, mas que concomitantemente dão corpo a uma coletividade, a qual vai se constituindo num processo contínuo de articulação entre as marcas identitárias particulares dos sujeitos e aquelas oriundas de seus processos de socialização (CRUZ, 2017).

Monteiro (2005) agui que no caso do professor a identidade profissional é constituída ao longo de sua trajetória social nos diversos espaços de socialização nos quais ele se insere, desde a sua vivência enquanto aluno até adentrar o espaço escolar onde aprende e exerce sua profissão.

Pimenta (2005) evidencia ainda que

[...] a identidade profissional docente se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 2005, p. 76).

Em que se somam à ação individual do sujeito que atribui significado a suas atividades no cotidiano da escola, ao modo de situar-se no mundo, à sua história de vida, à relação com os pares e com os outros grupos representativos da profissão (CRUZ, 2017).

Tomar a profissionalidade docente por esta perspectiva implica reconhecer que a identidade é, então, entendida como uma construção social e histórica desenvolvida pelos sujeitos e que, portanto, a construção da identidade profissional docente é um processo sócio-histórico em que os professores assumem, enquanto atores sociais, escolhas que refletem a relação entre o pessoal e o profissional.

Dessa forma, ante as possibilidades de perspectivas de análise, as quais são intrínseca e dialeticamente interligadas, reiteramos aqui a definição de profissionalidade docente sob a qual pautamos nossa pesquisa. Compreendemos a profissionalidade docente como a expressão do movimento em que “o professor busca a reconfiguração dos modos de desenvolver suas ações

e de se colocar na profissão, em virtude das demandas específicas da sala de aula, da escola, de regulação e da sociedade de maneira geral” (CRUZ, 2017, p.44). A consideramos como “processo de aprendizagem profissional” (CRUZ, 2017, p. 44), em que o docente assim se constitui ante o domínio de diversos saberes de diferentes áreas do conhecimento e ante o dialético processo de relações históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, marcadas por concepções epistemológicas de homem, mundo e sociedade, em que agrega-se, também, a vivência particular dos sujeitos, imersos numa sociedade regida sob a égide do capital em suas relações com trabalho, educação e ensino.

O que implica reconhecer que ela está imbricada e estreitamente relacionada aos fundamentos ontológicos, axiológicos e epistemológicos da função docente, assim como ao contexto de realização do trabalho e aos conhecimentos teórico-práticos da profissão, além de ser uma ação com finalidades, marcada pelas múltiplas determinações do capital ao trabalho.

1.3. Trabalho docente, profissão docente e profissionalidade docente

De acordo com Roldão (2007), a história recente da constituição gradual dos professores enquanto grupo profissional desenvolveu-se num complexo processo de profissionalização. Segundo Nóvoa (1995), esse processo remonta à formação dos Estados Modernos, não possui uma trajetória histórica linear e apresenta diferenciações segundo a realidade social em que se realizou, podendo-se observar num passado mais remoto um *ethos* religioso, passando posteriormente a estar ligado diretamente à própria formatação e institucionalização da escola pelos Estados Modernos.

A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*. [...] O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controlo da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controlo do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores *originais* da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre [...] A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício (NÓVOA, 1995, p. 15- 17, grifos do autor).

Dessa forma, nesse processo, a profissão docente foi estabelecendo uma série de características e ações sob as quais os professores foram se definindo como profissionais do ensino.

O autor as divide em quatro etapas:

a) exercício da atividade docente em tempo integral e como ocupação principal;

- b) aquisição de uma licença ou título como suporte jurídico-legal para este exercício;
- c) criação de instituições específicas para a formação de professores;
- d) participação em associações profissionais que desempenham um papel fundamental na defesa do estatuto socioprofissional dos professores.

E duas dimensões:

I - formulação de um conjunto de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício qualificado das atividades docentes (conjunto de natureza técnica que deveria estar associado a saberes de natureza teórico-científica); e

II- adesão a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o cotidiano educacional, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; “a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização da nação, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua atividade” (NÓVOA, 1995, p. 20).

Assim, o entendimento acerca do trabalho docente passou da associação à vocação, análoga à sacerdotal, para o de atuação enquanto profissional do ensino, transitando do *ethos* religioso para a funcionarização do professorado, quando estes não mais estão ligados exclusivamente à igreja e passam a ter uma relação com o Estado, o qual passa então a ser responsável pela manutenção das condições de seu trabalho. (NÓVOA, 1995).

Roldão (2007) acrescenta ainda dois processos sociais que, segundo a autora, são “distintos e complementares” (p. 3). Um extrínseco ao corpo docente,

de natureza político-organizativa: a *institucionalização da escola* como organização pública, e do *currículo* que a legitima no plano social em função da necessidade de: (a) alfabetizar a população, incluindo a trabalhadora, no pós-Revolução Industrial; e (b) viabilizar um maior grau de politização das populações, necessário mesmo para os níveis mínimos de participação na vida pública nas sociedades pós-antigo regime (ROLDÃO, 2007, p.96, grifos da autora).

Fazendo assim com que a afirmação social da instituição escola seja determinante e funcione como alavanca principal, ainda que não única, do processo gradual de afirmação dos docentes como grupo profissional socialmente identificável.

E outro, de natureza intrínseca, “associado à necessidade de legitimar esse grupo social dos docentes pela posse de determinado *saber distintivo*: a *afirmação de um conhecimento profissional específico*” (ROLDÃO, 2007, p.96, grifos da autora), o qual caracteriza a função docente: gerar aprendizagens no outro, ou, nas palavras da autora, “fazer aprender alguma coisa a alguém” (2007, p. 94).

Utilizando-se dos quatro descritores que desenvolveu em seus estudos acerca das profissões: a) o reconhecimento social da especificidade da função; b) o saber específico; c) o poder de decisão; d) a pertença a um corpo coletivo (ROLDÃO, 2005, 2007), a autora configura a docência no âmbito das definições sociológicas de profissão, as quais analisam o trabalho distanciando-se de seu contexto ontológico, mas reconhecendo as interveniências e dialéticas relações entre capital e trabalho. O que nos leva a anuir com a tese de Cruz (2017) e reiterar o pressuposto de que “no contexto capitalista atual o trabalho em sua contemporaneidade tem se apresentado como profissão e, nesse sentido, o trabalho docente tem sido apresentado como profissão sob diferentes perspectivas” (p.31), reconhecendo então a dialética relação entre trabalho docente e profissão docente, em suas múltiplas determinações.

Para Marx (2013), o trabalho docente pode ser alocado na categoria de serviços: “expressão para o valor de uso particular do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa, mas como atividade” (MARX, 2013, p.486). Segundo Hardt e Negri (2004), o serviço, por ser uma categoria que não trabalha diretamente com a matéria, com a “transformação imediata da natureza em bem material e durável”, mas com “relações sociais organizadas pela comunicação”, constitui-se, assim, em trabalho imaterial: “trabalho que produz um bem imaterial, como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 311).

De acordo com Marx (2013), a produção imaterial pode se dar de duas formas. Por um lado, pode resultar

[...] em mercadorias, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como mercadorias vendáveis, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante [...] (MARX, 2013, p. 403)

E, por outro lado, “a produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres, etc.” (...) (MARX, 2013, p. 403).

Nesse sentido, Saviani (2011) elucida que

a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 2013, p.13).

Outrossim, o trabalho docente na escola pública seria considerado improdutivo, pois não teria o objetivo de, diretamente, produzir mais-valia para o capital, entretanto, “seria produtivo o trabalho de um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar mediante

seus trabalhos, o dinheiro do empresário” (MARX, 2013, p. 486), uma vez que teria como objetivo final a geração de mais-valia na esfera privada.

No entanto, como bem adverte Hypólito e Grishcke (2013), nas novas configurações advindas da reestruturação do capital consubstanciadas na *sociedade pós-industrial* (BELL, 1977); *sociedade do conhecimento* (DRUCKER, 2002) ou *sociedade informacional* (CASTELLS, 1999), a depender do referencial teórico escolhido, o trabalho imaterial tende a ganhar novos contornos e a ter papel central na nova estrutura capitalista, o que tende a fazer com que, mesmo na esfera pública, o trabalho docente seja regido pela lógica mercadológica capitalista, fazendo assim com que seja submetido a formas de controle e de intensificação, articuladas por modelos de organização escolar gerencial, as quais além de precarizarem e afetarem as condições físicas do trabalho, afetam igualmente aspectos emocionais e afetivos do professorado. Tais dinâmicas associadas a políticas de auditoria que pressionam as escolas e os docentes como os grandes responsáveis pelo desempenho e pela qualidade da escola, incentivam e produzem um sentimento de culpa, que se transforma em uma verdadeira autointensificação do trabalho (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

Nestas novas configurações, chega-se a reconfigurar, assim, o trabalho docente como produto, o qual é regulado e controlado por instituições públicas ou privadas, sendo compensado com salário e fazendo emergir as categorias de alienação do trabalho docente: a intensificação, a precarização e a proletarianização. (KUENZER; CALDAS, 2009; APPLE, 1995).

Hardt e Negri (2005), citados por Hypólito e Grishcke, (2013), alocam o trabalho docente na categoria de trabalho imaterial relacional, a qual combina comunicação e elemento afetivo (não no sentido de emoções, mas que pressupõe contato e interação entre humanos).

A terceira e maior categoria que se inclui no trabalho imaterial seria ocupada pelos denominados trabalhadores relacionais, aqueles que se envolvem com a comunicação, com a produção de cuidados e com a manipulação de afetos, solicitando, para isso, contato e interação humanos [...] os afetos, ao contrário das emoções que são fenômenos puramente mentais, envolvem igualmente o corpo e a mente. [...] A maior parte dos serviços que envolvem trabalho relacional combina a comunicação com um elemento afetivo. Nessa categoria estariam os trabalhadores das áreas da saúde, da educação, dos serviços pessoais, do entretenimento, da comunicação, etc. (p. 512)

O que, segundo Gorz (2005), gera um problema para o capital, uma vez que na maioria dos trabalhos imateriais relacionais seu saber não pode ser reduzido a um conhecimento regular, formal, pois preserva a marca da pessoa que o exerce.

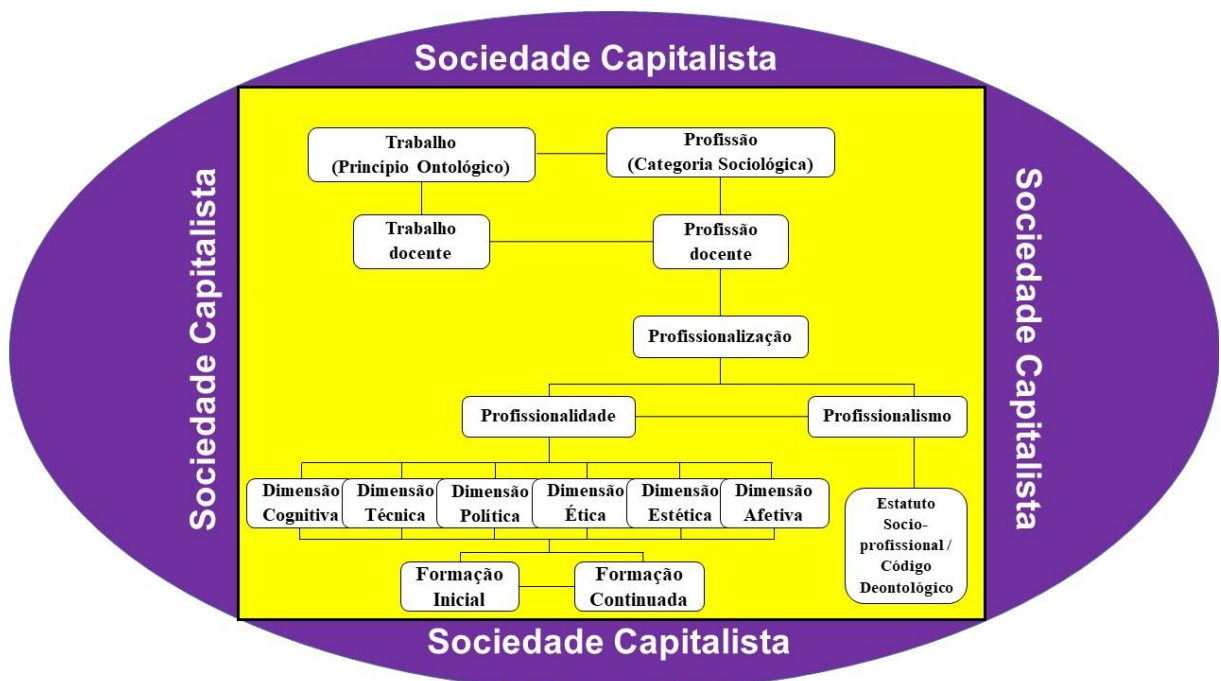
O que nos remete aos ensinamentos de Cruz (2017): “não se pode apenas definir a docência no âmbito restrito da lógica industrial, nem tampouco percebê-la de forma descolada das interferências dessa mesma lógica existente no mundo capitalista” (p. 62), uma vez que é um ofício em que o professor aprende e ensina, que ao formar concomitantemente se

transforma, muitos são os saberes que permeiam suas práticas (TARDIF, 2007, RIOS, 2010), e, nesse sentido, não há docência sem discência (FREIRE, 1987), não há como se separar produtor e produto. A docência, enquanto trabalho e enquanto prática social, situa-se no espaço interativo entre e de sujeitos com o objeto de conhecimento, matéria-prima do fazer docente, e define-se por sua complexidade e multidimensionalidade marcada por múltiplas determinações do ser e do fazer-se docente ante a égide do capital, podendo ser fonte de reprodução de poder do sistema hegemônico ou possibilidade de formação para a emancipação humana (CRUZ, 2017).

O que nos leva a reiterar a acepção de profissionalidade docente por nós assumida neste estudo, e debatida anteriormente: expressão do movimento em que “o professor busca a reconfiguração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão, em virtude das demandas específicas da sala de aula, da escola, de regulações legais e da sociedade de maneira geral” (CRUZ, 2017, p.44), sendo um “processo de aprendizagem profissional” (CRUZ, 2017, p. 44), em que o docente assim se constitui ante o domínio de diversos saberes de diferentes áreas do conhecimento e ante o dialético processo de relações históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, marcadas por concepções epistemológicas de homem, mundo e sociedade, em que agrega-se, também, a vivência particular dos sujeitos, imersos numa sociedade regida sob a égide do capital em suas relações com trabalho, educação e ensino.

A figura a seguir busca sintetizar a discussão que desenvolvemos aqui.

Figura 2 - Relação trabalho docente, profissão docente e profissionalidade docente



Fonte: elaborada pelo autor.

Em que, numa sociedade regida sob a égide do regime capitalista, dialeticamente o trabalho enquanto princípio ontológico do ser social vai sendo ressignificado na definição sociológica de profissão e, por conseguinte, ratifica a profissão docente enquanto trabalho: trabalho docente. Trabalho este que possui em sua dimensão de profissionalização duas outras a ela conectadas e dialeticamente inter-relacionadas entre si: a do profissionalismo, que congrega o código deontológico e o estatuto socioprofissional, resguardando a relevância social deste trabalho, e a profissionalidade, que aduz aos modos de ser e estar na profissão, englobando suas dimensões cognitiva, técnica, política, ética, estética e afetiva, as quais são adquiridas, desenvolvidas e problematizadas numa intrínseca e também dialética relação entre formação inicial e formação continuada.

2. DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES.

Não há como se falar em formação continuada sem se remeter à formação inicial e não há como se falar de formação de professores, seja em qual dimensão for, sem se remeter ao contexto sob o qual a docência se instituiu no Brasil.

Iniciada nessas terras como missão evangelizadora e civilizatória, a docência passou ao longo dos tempos por embates e dilemas que alçaram a educação como a responsável pelo (in) sucesso da sociedade e o professor como responsável direto neste processo (VINCENTINI e LUGLI, 2009).

Os conhecimentos exigidos desses profissionais passaram do domínio elementar do básico que seria ensinado aos alunos em aulas régias para conhecimentos cada vez mais complexos e socialmente sofisticados. O que fez surgirem lócus específicos destinados a essa formação, como as Escolas Normais, os Institutos de Educação, os Institutos Superiores de Educação, as Escolas Normais Superiores e as Universidades - com diferentes contextos nos cursos de Pedagogia e Licenciatura (SAVIANI, 2009).

O presente capítulo apresenta um breve panorama histórico da formação de professores no Brasil, contextualizando a formação inicial, algumas peculiaridades do nível secundário e a institucionalização da formação continuada.

2.1. Da formação inicial

A partir das Reformas Pombalinas, em que “tornava-se obrigação do Estado garantir o ensino gratuito, estabelecer suas diretrizes, escolher por concurso os professores, fiscalizá-los, pagá-los e mantê-los subordinados a uma política fortemente centralizadora” (CARDOSO, 2009, p. 166), a docência brasileira ganhou ares de categoria profissional, com os professores régios mantidos pelo Estado e selecionados em concursos que exigiam tão somente atestados de boa conduta e idoneidade moral, fornecidos pelo pároco e pela polícia, e comprovação de competência para lecionar demonstrada por meio de conhecimentos que deveriam ser expressos nas respostas a uma questão de aritmética e uma questão escrita, sem nenhuma comprovação de formação acadêmica (CARDOSO, 2009; VINCENTINI e LUGLI, 2009).

Desde esta conturbada e fragmentada gênese da profissão docente discute-se a qualidade envolta na realização do trabalho dos professores, entretanto, somente no séc. XIX o debate sobre a formação passou a ser proeminente no contexto educacional brasileiro.

Saviani (2009), referindo-se aos aspectos históricos e teóricos, didaticamente enumera seis períodos marcantes na história da formação de professores no Brasil:

I - Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890), que se inicia com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a qual obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas, e estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais;

II - Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo;

III - Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933;

IV - Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971);

V - Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); e

VI - Novos perfis dos Cursos de Pedagogia e das licenciaturas e advento dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores, a partir de 1996.

Quando da instituição da formação docente de primeiras letras no lócus oficial das Escolas Normais, buscou-se romper com os princípios formativos que se tinha até então e se diferenciar os profissionais centrados na rotina e memorização para os profissionais embasados na cientificidade e no raciocínio (VINCENTINI e LUGLI, 2009).

No que se refere ao nível secundário, alguns educadores e especialistas em educação do início do séc. XX, como Isaías Alves²⁶ e Carlos Werneck²⁷, defendiam que a formação do professor para atuar nesta etapa da escolarização deveria ser realizada na Escola Normal Superior, num modelo próximo ao que ocorria na França, à época, mas, de fato, o lócus de formação para este nível somente se efetivaria após a reforma dos anos de 1930.

²⁶ Isaías Alves foi diretor do Ginásio Ipiranga, na Bahia, em meados da década de 1920 e era membro da Associação Brasileira de Educação – ABE.

²⁷ Carlos Werneck, foi professor catedrático de História Natural da Escola Normal do Distrito Federal, nos anos de 1920 e era membro da Associação Brasileira de Educação – ABE.

O início do séc. XX foi marcado por uma série de reformas que reorganizaram a educação escolar brasileira e se alternaram entre a tradição humanística clássica e a científica (SANTOS, 2013). O código Eptácio Pessoa, por exemplo, de 1901, acentuou a tradição humanística ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral. Noutra direção, a Reforma Rivadávia, em 1911, tentou colocar um sentido prático no estudo das disciplinas, mas, de acordo com Ribeiro (1998), os conhecimentos científicos eram ensinados como os de natureza literária, sem a aplicação de método científico. A Reforma Rocha Vaz, de 1925, manteve o currículo literário e procurou dar maior organicidade ao ensino secundário, com o objetivo de eliminar os exames parcelados de preparatórios para o ensino superior e introduzir a seriação e a frequência obrigatória, pautando-se pelo enciclopedismo (CARDOSO, 2009).

Segundo Saviani (2007), este período foi também marcado pela introdução de ideias liberais tidas como uma vertente moderna, sob as quais inclusive se baseou a proposta de universalização da educação sob a tutela do Estado e que culminaram nos preceitos que embasaram o modelo brasileiro da Escola Nova.

As primeiras décadas dos anos 1900 foram bastante efervescentes para os debates educacionais. Além das diversas reformas, houve a criação do Ministério da Educação, a criação e atuação da Associação Brasileira de Educação – ABE, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, o assentamento do ideário escolanovista, a expansão do ensino em função de um novo contexto urbano e industrial, o que impactou o número de matrículas e a demanda por professores, e o vínculo, por parte do governo, da educação como forma de difusão dos ideais e propósitos estadistas, sobretudo no ensino secundário.

Segundo Santos (2013), com a fundação da ABE, na década de 1920, “ocorreu o deslocamento dos debates, no campo educacional, do Congresso para os especialistas em educação” (p.5). Desta feita, na realização da Terceira Conferência Nacional de Educação, em 1929, a Associação teve como tema de um de seus inquéritos *O Problema Brasileiro da Escola Secundária*, o qual teve como seus principais apontamentos o autodidatismo dos professores e a falta de formação específica para lecionar neste nível de ensino, como ficou registrado nos depoimentos de Carlos Werneck, professor catedrático de História Natural da Escola Normal do Distrito Federal, Carneiro Leão, ex-diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e diretor da Instrução Pública de Pernambuco, à época da conferência, e Mello Leitão, professor da Escola Superior de Agricultura e da Escola Normal do Distrito Federal e diretor da ABE, à época:

Carlos Werneck: [...] Não raro são medico, engenheiros, advogados, que dão ao ensino as horas de lazer, o tempo vago. Que se pede a um professor de historia natural, de hygiene ou de mathematicas? Que seja medico ou engenheiro basta a maioria dos

directores de collegio. Que se requer de um professor de francez ou inglez? Que saiba falar e ler essas línguas. Que as saibam ensinar pouco importa. E elles próprios as ensinam cada qual como lhes deu na cabeça, sem norma, sem methodo. [...] Para crear o magistério de carreira torna-se imprecindivel a criação de uma Escola Normal Superior que faça professores.

Carneiro Leão: Antes de tudo criemos o mestre para o curso secundário que não existe no Brasil. [...] Onde aprendeu o mestre dos nossos gymnasios, lyceus, atheneus, collegios e escolas normaes, as cadeiras technicas que lhes ensinariam a ensinar? Onde fizeram estudos de psychologia experimental, de pedagogia, de didactica? Onde estudaram a psychologia do adolescente? Os poucos bons professores que possuímos são auto-didactas. Dahí a urgência da fundação da Escola Normal Superior.

Mello Leitão: O maior mal, por parte do corpo docente secundario está nos autodidactas – e nos pedagogos improvisados, mal, por enquanto, insanável pela não existência, entre nós, de uma Escola Normal Superior, seminário de professores, instituição indispensável e de real eficiência, funcionando em todos os países do mundo. A falta desse instituto faz com que sejam, nos collegios particulares, recrutados professores que nunca deram provas de sua capacidade, não raro alumnos de escolas superiores, sem nenhuma pratica pedagógica, ridiculamente remunerados. [...] e sou dos que pensam muito preferível bons professores com programmas imperfeitos a maus professores com optimos programmas. Mas professor e programma estão intimamente connexos! (SANTOS, 2013, p. 8).

Em que defendiam que a docência do nível secundário deveria deixar de ser exercida por profissionais liberais, sem preparo algum para lecionar, e passasse a ter um lócus de formação em nível superior.

Nos anos de 1930 teve início a Reforma Campos, a qual, entre as principais de suas ações, reorganizou o ensino secundário. De acordo com Dias (2013), o decreto da reforma Francisco Campos ordenou desde a divisão do ensino secundário nos cursos seriados fundamental²⁸ (de cinco anos) e complementar²⁹ (de dois anos), até o currículo e as disciplinas obrigatórias a serem oferecidas por série do curso. A reforma estabeleceu ainda o “regime escolar”, detalhando o número de alunos por turma, a carga horária diária e semanal das aulas, as formas de admissão dos alunos nos estabelecimentos de ensino, a regularidade, o tipo e as formas de avaliação dos alunos. “Prescrições que certamente visavam condicionar o cotidiano escolar e criavam regras a serem observadas pelos docentes em suas atividades na escola” (DIAS, 2013, p. 117). “Todas essas alterações acabaram influenciando na profissionalização do professorado secundário” (SANTOS, 2013, p. 4).

Nesse ínterim, de acordo com Saviani (2009), ao passo que o ideário escolanovista se assentava, o modelo de expansão das Escolas Normais se retraía e duas importantes reformas alteravam os princípios da formação de professores, fazendo surgirem os Institutos de Educação no cenário brasileiro.

²⁸ Que corresponderia ao que atualmente seriam os anos finais do ensino fundamental.

²⁹ Que corresponderia ao que atualmente seria a etapa do ensino médio.

Capitaneada por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, a reforma instituída em 1932 transformou a Escola Normal em Escola de Professores e estabeleceu em seu currículo, já a partir do primeiro ano, disciplinas como: biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação e introdução ao ensino, que contemplava três aspectos: i) princípios e técnicas; ii) matérias de ensino, abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; e iii) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação.

A Escola de Professores visava dar um caráter prático ao processo formativo e para isso contava com uma estrutura de apoio formada por:

- a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino;
- b) instituto de pesquisas educacionais;
- c) biblioteca central de educação;
- d) bibliotecas escolares;
- e) filmoteca;
- f) museus escolares;
- g) radiodifusão.

Também este foi o modelo proposto por Fernando de Azevedo, em 1933, para o Instituto de Educação de São Paulo. De acordo com Saviani (2007; 2009), os Institutos de Educação representaram a tentativa de superação das ineficiências e distorções da formação nas tradicionais Escolas Normais, objetivando a consolidação do modelo pedagógico-didático em contraposição ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Pouco tempo depois de criados, os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário. Os Institutos paulista e carioca foram incorporados pela Universidade de São Paulo e pela Universidade do Distrito Federal, respectivamente, e tornaram-se a base que organizou os cursos de formação de professores para as escolas secundárias.

Segundo Mendonça (1997), a questão do magistério para o ensino secundário é emblemática, uma vez que remete a projetos em disputa antagônicos no campo educacional, que culminaram no embate de coexistência entre a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a Universidade do Brasil. De acordo com o autor, a concepção de Anísio Teixeira, na UDF, era de que a universidade deveria ser o lócus da formação de um intelectual de novo tipo, dirigente, educador e irradiador de uma nova sociedade, formado em base científica e tecnológica, ambientado à investigação e pesquisa científica e comprometido com a socialização de uma cultura adequada à modernização da sociedade e do país. Entretanto, no

polo oposto, a concepção sobre a formação do magistério do então ministro da educação, Gustavo Capanema, explicitava sua intenção de conformar os professores “a um projeto de unificação e homogeneização cultural que excluía o debate filosófico e que se fazia sob a égide e a direção do Estado autoritário e centralizador” (MENDONÇA, 1997, p. 168-169). O qual, de acordo com Dias (2013), àquela altura, já havia instituído o registro dos professores no Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP - como condição obrigatória para lecionar.

Com efeito, o que de fato houve foi a dissolução da Universidade do Distrito Federal e a formação dos docentes secundários sendo efetivada na Faculdade Nacional de Filosofia, a qual, segundo Schwartzman; Bomeny e Costa (2000), “tinha seu quadro de formadores de docentes indicados por Capanema e alinhados com a concepção de nação patriótica e educação elitista do Estado Novo, além da fidelidade à doutrina católica” (p. 230).

Conforme Dias (2013), enquanto a UDF preconizava a formação de todos os professores no ensino superior e valorizava o aprofundamento dos estudos de filosofia, sociologia, biologia e psicologia da educação para a formação científica do professor, a Faculdade Nacional de Filosofia minimizou o espaço para o estudo desses conhecimentos e preconizava a formação dos professores sob os auspícios do civismo e dos valores da doutrina católica.

As funções políticas e sociais conferidas ao magistério de ensino secundário, de educar para a pátria sob os valores da doutrina cristã, inspiravam a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Portanto, no tocante à formação, a correlação de forças favoreceu as alianças dos representantes dos interesses católicos no ensino com o apelo ao civismo sustentado pelo governo. (...) conferindo ao docente secundário a identidade de um apostolado cívico (p. 116 - 126).

Da criação da Faculdade Nacional resultou o embasamento para os cursos de licenciatura e pedagogia, que formavam, respectivamente, professores para exercer a docência das disciplinas da escola secundária e professores para exercer a docência nas Escolas Normais, e se desenvolviam sob a égide do “esquema 3+1”, em que três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano dedicado à formação didática. Segundo Saviani (2009), como consequência da utilização desse “esquema”, a formação de professores em nível superior perdeu a referência que tinha como suporte as escolas experimentais que consignavam uma base de pesquisa e caráter científico aos processos formativos.

A partir da década de 1980, vários movimentos ligados ao campo educacional desencadearam um debate que reivindicava a reformulação dos cursos de Pedagogia e

Licenciaturas, adotando, segundo Silva (2003), o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (p. 68).

Também neste período houve a criação do Comitê Pró-Formação do Educador, em 1983, e a posterior criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 1990. Estes movimentos vislumbravam a transformação dos cursos de pedagogia e Licenciaturas como desdobramento da práxis dos educadores, com especial ressignificação das Faculdades de Educação das universidades públicas. Na busca de uma compreensão teórica unida à complexa realidade dos sistemas de ensino, revelada em pesquisas, muitas universidades se empenharam na redefinição de seus currículos buscando articular em experiências inovadoras o compromisso democrático com a competência profissional. Nestas iniciativas específicas, por vezes experimentais, a formação dos docentes, portanto, deveria relacionar a atividade teórica à atividade prática, com vistas a alterar as circunstâncias limitadoras do conjunto curricular formulado nos anos 1970. Assim, muitas Instituições de Ensino Superior, sobretudo universidades públicas, acabaram por realizar a reestruturação de seus currículos.

Também nesta época, com o advento da atual LDBEN, Lei 9.394/96, introduziu-se como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. O que, nas palavras de Saviani,

sinalizou para uma política educacional de formação de professores tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (2009, p.149).

Com efeito, diante dos modelos de formação de professores que foram se instalando ao longo dos anos e de sua debatida precariedade, foram também sendo implantadas ao longo do tempo políticas de formação docente em serviço, que a certa altura foram denominadas de qualificação, instrumentalização, aperfeiçoamento, reciclagem, etc. (MARIN, 1995), como tentativa de se atenuar déficits e se melhorar resultados. Algumas destas políticas lograram êxito em parte de seus propósitos e outras sequer saíram do papel. E, no mais das vezes, tiveram um caráter aligeirado e desorganizado de execução, revelando a pressa e o viés de rápida resposta governamental aos desassossegos educacionais da sociedade capitalista sem o necessário planejamento ou real preocupação com a qualidade da educação do país.

No próximo item veremos como a formação continuada foi sendo institucionalizada.

2.2. Institucionalização da formação continuada

Segundo Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010)

a formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação (p.370).

De acordo com Lagar (2012), a formação continuada diz respeito às atividades formativas desenvolvidas pelo profissional que possui titulação conferida na formação inicial, esteja este ou não no exercício da profissão. Assim sendo,

são exemplos de formação continuada a participação em eventos, tais como congressos, colóquios, seminários; pós-graduação, que proporciona a pesquisa; bancas de apresentação de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses; cursos promovidos pelas secretarias estadual e municipal de educação e pelos sindicatos de classe, pelas universidades e demais instituições de ensino, dentre outros (LAGAR, 2012, p. 44).

Para Gatti, Barreto e André (2011), ao abordar as modalidades de formação continuada, é bastante importante se discutir como as ações formativas são conduzidas, uma vez que “o como evidencia com mais clareza a concepção de formação subjacente” (p.198). E Marin (1995) elucida que “é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações propostas, justificadas e realizadas” (p.13).

Alferes e Mainardes (2011) indicam que “a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país” (p.5). Dessa forma, a concepção de treino de destrezas e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo.

Marin (1995), ao analisar as concepções utilizadas na temática da educação continuada de profissionais da educação, identificou o uso dos termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua e educação continuada. E, ao se referirem à análise de Marin, Alferes e Mainardes (2011) aludem que

enquanto “reciclagem” referia-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos, “treinamento” tinha o foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento. O termo “aperfeiçoamento” significava tornar perfeito ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto “capacitação” tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar. (ALFERES e MAINARDES, 2011, p.5)

Também se referindo à análise de Marin (1995), Curado Silva (2019) evidencia que

os termos *educação permanente, formação continuada e formação contínua* apresentam certa similaridade por terem o conhecimento como eixo do processo de formação. [...] Entretanto, Marin (1995) acrescenta a cada um dos termos algumas especificidades, revelando-os, de certa forma, complementares. A formação permanente e/ou contínua utilizada, principalmente por autores europeus, traz subjacente a concepção de educação como processo ao longo da vida, e em contínuo desenvolvimento como atividade inerente da vida humana (CURADO SILVA, 2019, p. 30, grifos da autora).

O entendimento que trazemos aqui e sob o qual pautamos nossa pesquisa é de que a formação continuada é o processo por meio do qual os sujeitos, titulados numa formação inicial, podem problematizar e ressignificar saberes, técnicas, atitudes, valores, ética e ato político ontologicamente inerentes à docência. E em que, a partir da análise crítica da realidade, pode-se problematizar intenção e ação envoltas no trabalho docente, ressignificando-se seus sentidos e significados, possibilitando a construção da práxis criativa, de modo a promover a valorização do profissional da educação, a ampliação de sua autonomia e sua elevação moral e intelectual.

2.3. Aspectos político-legais

Para a institucionalização da formação continuada no Brasil, alguns marcos foram de bastante relevância. Na década de 1970 houve o advento da lei 5.692/1971, a qual fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e trazia dois dispositivos importantes para a formação continuada de professores.

O parágrafo primeiro do artigo 11 trazia o seguinte texto:

[...] § 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, **bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva.** (BRASIL, 1971, grifos nossos).

E o artigo 38 preconizava que:

Art. 38 Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o **aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação** (BRASIL, 1971, grifos nossos).

De acordo com Cavalcante (1994), na vigência dessa lei surgiram várias críticas aos cursos de habilitação para o magistério e, como consequência, a matrícula nestes cursos teve então uma vertiginosa queda, levando o MEC, no exercício de suas atribuições de apoiar técnica, pedagógica e financeiramente os estados que quisessem fortalecer tais cursos de modo qualitativo, a instituir a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM.

Segundo a autora,

a evidência e gravidade dos problemas levaram o próprio governo a buscar alternativas. Assim, o Ministério da Educação formulou, em 1982, o projeto CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Pensado como um mecanismo de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, o projeto foi implantado em 1983 nos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, abrangendo 55 centros, sendo estendido, depois, a outros nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, totalizando 120 centros em 1987 e 199 em 1991, quando atingiu 72.913 matrículas (CAVALCANTE, 1994, p. 59, 76 e 123).

Entretanto, segundo Saviani (2009), embora tivesse um objetivo nobre e trazendo a institucionalização da formação continuada, “o projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Na década de 1990 houve a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trouxe alguns avanços no tocante à formação continuada, abordando o tema em alguns de seus artigos³⁰ e alguns deles ainda possuindo desdobramentos nos decretos³¹ que os regulamentam.

A nova LDBEN trouxe a previsão da associação entre teoria e prática como um dos fundamentos para a formação dos profissionais da educação, inclusive mediante capacitação em serviço, além da articulação entre formação inicial e os diferentes programas e processos

³⁰ Vide artigos 61, I; 63 III e 67, II.

³¹ Vide decreto 3.276 de 06 de dezembro de 1999.

de formação continuada e a previsão de aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim (BRASIL, 1996).

No entanto, com a contínua reestruturação do capital, o assentamento da globalização, o “aprimoramento” do neoliberalismo e, em nome da austeridade econômica, o achatamento cada vez maior do financiamento da educação, são grandes os desafios que se apresentam à formação de professores, tanto no que toca à formação inicial quanto à formação continuada, seja para superar os déficits de uma precária estrutura de formação ou para atender às demandas da sociedade, que se intensificam e se alteram num ritmo cada vez mais veloz.

A Política Nacional de Formação de Professores³², editada por meio do decreto nº. 6.755/2009, que dispõe sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o fomento a programas de formação inicial e continuada, trouxe como proposta organizar, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica. Isto

com o objetivo de apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior, além de equalizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (BRASIL, 2009).

Como inovação, tal política trouxe a orientação para a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, com representantes de várias instituições e com a finalidade de articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, a partir de diagnósticos, bem como acompanhá-los e avaliá-los.

Este decreto foi revogado por outro, o de nº 8.752/2016, o qual foi editado para instituir a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica em consonância com o atual Plano Nacional de Educação em vigor, Lei 13.005/2014, levando em conta especialmente as metas 15 e 16, que trazem, explicitamente, garantias quanto à formação de professores em nível superior e à formação continuada, respectivamente.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

³² Para um maior aprofundamento acerca deste tema é importante conhecer os estudos de NETO, N. da C. e S.. **A CAPES e a política nacional de formação de professores da educação básica no Brasil**. Dissertação (mestrado). 97f. Universidade Estadual Paulista – Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília: São Paulo, 2017.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

O novo decreto não mais regulamenta a CAPES. Destina a ela tão somente um artigo, o qual indica que “fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica” (BRASIL, 2016). No entanto, mantém os fóruns permanentes e a previsão de articulação entre os planos estratégicos das unidades da federação, inclusive entre o Plano Nacional de Educação e os planos decenais dos Estados e do Distrito Federal. Traz como princípios, entre outros, a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; o entendimento da formação inicial e continuada como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais; além do compromisso em “promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica” (BRASIL, 2016).

Todas essas previsões normativo-legais compõem a base da institucionalização, no contexto brasileiro, da formação continuada como processo indispensável à formação docente.

2.4. Políticas e programas de formação

Segundo Gati, Barreto e André (2011), no esteio das políticas de formação de professores que vieram após a LDBEN de 1996, tanto inicial e principalmente continuada, destacam-se a Universidade Aberta do Brasil, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação, o Programa Pró-letramento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB)³³ foi criada por meio do decreto 5.800/2006, com objetivo de promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EaD). É um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior (IPES) que oferece cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da

³³ Para um maior aprofundamento acerca deste tema é importante conhecer os estudos de ALMEIDA, O. C. de S. de. **Gestão das organizações complexas: o caso do sistema Universidade Aberta do Brasil** na Universidade de Brasília. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

população que têm dificuldade de acesso à formação superior, com prioridade no atendimento aos professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.50)

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)³⁴ foi instituído em 2009 e compreende um conjunto de ações do MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos Estados, municípios e DF e as IPES, para ministrar cursos superiores a professores efetivos que estão em exercício nas escolas públicas e que não possuem a formação adequada prevista pela LDBEN. São cursos de 1ª licenciatura para os que não possuem graduação, cursos de 2ª licenciatura para os licenciados que atuam fora da área de formação e cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), o PARFOR integra o Plano de Ações Articuladas (PAR), no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação, ao qual aderiram todos os entes federados.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores³⁵ foi criada em 2003, sob a responsabilidade das secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, em parceria com IES e com adesão de estados e municípios, visando institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada, dirigida exclusivamente à educação infantil e ao ensino fundamental.

Nas universidades que se integraram à rede foram instituídos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação com uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada de professores. Estes centros têm a função de desenvolver pesquisas, estabelecer parcerias com outras universidades, articular-se às secretarias de Educação para o cumprimento das propostas conveniadas, além de cuidar da elaboração do material didático (livros, vídeos, *softwares*), da preparação/orientação do (a) coordenador (a) de atividades de cada secretaria da Educação e da formação de tutores (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

³⁴ Para um maior aprofundamento acerca deste tema é importante conhecer os estudos de RODRIGUES, D. F. **Os significados atribuídos à formação e prática docente pelos egressos da 1ª turma de pedagogia do PARFOR**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Ceará, 2017.

³⁵ Para um maior aprofundamento acerca deste tema é importante conhecer os estudos de ALMEIDA, R. B. de. **REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades**. 333f. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF, 2020.

Com o PARFOR, em 2009, as funções da rede foram redimensionadas e, segundo Gatti, Barreto e André (2011), ela passou a ser denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação.

Suas atribuições passaram a ser as de definir e coordenar a atuação das diferentes secretarias do MEC, da Capes e do FNDE com as IES e os sistemas de ensino. A rede nacional consiste, portanto, em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica. [...]A Rede Nacional busca proporcionar a interação entre a pesquisa e a produção acadêmica das instituições formadoras e os saberes produzidos pelos professores da educação básica, e assegurar a participação dos envolvidos no planejamento, na gestão e na avaliação do projeto de formação (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 56)

O Programa Pró-Letramento³⁶ foi instituído em 2005 e dirige-se aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental com o objetivo de orientar o trabalho dos professores que atuam nessa etapa de ensino e

assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, acolhendo as crianças pequenas, mediante o uso de abordagens mais adequadas à faixa etária.[...] Faz parte também do movimento de revisão dos currículos, dos materiais de apoio ao trabalho dos professores e das próprias metodologias de ensino, diante da defasagem de rendimento dos alunos da educação básica, em relação às expectativas de aprendizagem apontada nas avaliações nacionais de larga escala. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 57).

O Pró-Letramento é um curso semipresencial de 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 a distância, com duração de oito meses em cada uma das etapas: aprendizagem da leitura/escrita e aprendizagem da matemática. O material, impresso e em vídeo, é de autoria coletiva das universidades³⁷ e composto por oito fascículos de alfabetização e linguagem e oito de matemática. Ele é distribuído a professores cursistas e tutores, e estes recebem também DVDs que complementam os cursos.

A parte presencial do curso é realizada por meio da interação dos professores com seus tutores, os quais recebem formação específica, que ocorre em um seminário inicial de 40 horas

³⁶ Para um maior aprofundamento acerca deste tema é importante se conhecer os estudos de SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores alfabetizadores:** do Pró-Letramento ao PNAIC. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2014.

³⁷ Atualmente fazem parte da parceria com o programas a Universidade Estadual do Ceará, a Universidade Estadual de Maringá, a Universidade do Estado de Minas Gerais, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, a Universidade do Estado da Bahia, a Universidade Estadual Paulista, a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a Universidade Federal do Espírito Santo, a Universidade Federal de Juiz de Fora, a Universidade Federal de Ouro Preto, a Universidade Federal do Pará, a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Federal de Santa Maria, a Universidade Federal de Uberlândia, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, a Universidade de Brasília e a Universidade Federal do Amapá.

e em mais quatro seminários de acompanhamento, de 16 horas cada. Neles, reúnem-se os tutores das diferentes redes de ensino de um estado com os formadores das universidades.

Ainda de acordo com Gatti, Barreto e André (2011)

o Pró-Letramento é um curso de aperfeiçoamento. O material didático foi preparado com o objetivo de oferecer as bases necessárias ao trabalho do(a) professor(a), atingindo-o diretamente em sua prática. Envolve o conhecimento do conteúdo pedagógico, dos conteúdos a serem ensinados aos alunos e das maneiras de ensiná-los. Propõe situações que incentivem a reflexão e o caráter contínuo da construção de conhecimentos pelos professores, incentivando-os a aplicarem o que aprenderam nas aulas com seus alunos e a analisarem os resultados com colegas, tutores e professores formadores (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 58).

A versão destinada aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos ou 5ª a 8ª séries) é o programa GESTAR II³⁸, que foi iniciado em 2004 e em 2008 foi difundido para todo o país, com os objetivos de

colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de Língua Portuguesa e Matemática; contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica; e Permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho baseado em habilidades e competências (BRASIL, 2008).

O programa Gestão das Aprendizagens (GESTAR II) é uma formação em Língua Portuguesa e em Matemática, fruto de uma parceria do MEC com as IES, que abrange atividades presenciais e a distância, envolve a utilização de materiais autoinstrucionais impressos e possui serviço de apoio aos participantes, sob responsabilidade da IES.

No que se refere à etapa dos anos finais do ensino fundamental, é a única iniciativa de política pública de formação docente oficializada e consubstanciada entre os entes federais, estaduais, municipais e distrital durante o recorte temporal que discutimos neste trabalho.

Os cursistas cumprem 300 horas de formação: 120 horas presenciais, sob a coordenação dos tutores, divididas em 80 horas para estudos coletivos e oficinas e 40 horas para a elaboração de projeto, plantão e acompanhamento pedagógico; e 180 horas não presenciais, organizadas em 120 horas de estudos individuais e 60 horas destinadas à realização de atividades propostas pelo curso ou à socialização dos conhecimentos adquiridos. Os tutores cumprem 300 horas de formação: 96 horas presenciais (40 de formação

³⁸ Para um maior aprofundamento acerca deste tema é importante se conhecer os estudos de OIVEIRA, D. L. de. **A prática profissional de professores do Distrito Federal a partir do curso GESTAR II Matemática**. 141f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília-DF: 2013. E de SILVA, L. A. da. **A disciplinarização do docente: uma análise discursiva do exercício disciplinador do programa Gestar II**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2012.

inicial, 40 de seminário de acompanhamento e 16 de seminário de avaliação do trabalho) e 204 horas a distância, com estudos individuais.

Este programa se orienta por uma racionalidade técnico-instrucional consubstanciada num viés pragmatista, em que se busca o alcance de resultados em avaliações em larga escala, descolado de discussões sobre condições de trabalho ou contextos de implementação. É algo pensado por especialistas para aplicação na prática, separando assim quem pensa e quem executa o trabalho, num prisma de alienação e um viés imediatista em função de resultados. É baseado de uma racionalidade pragmatista, embasado numa concepção de que basta se multiplicar o planejado pelos especialistas e difundir ao máximo sua execução que as “defasagens de rendimento” de todo e qualquer sistema de ensino que o adote, sejam quais forem suas condições materiais reais, serão sanadas.

De acordo com Oliveira (2013), que analisa a prática profissional de professores do Distrito Federal a partir do curso *Gestar II Matemática* em sua dissertação defendida no programa de pós-graduação em educação da Universidade de Brasília,

Não foi observado que a inserção do curso estimulou a discussão nos grupos nas escolas dos professores colaboradores, nem considerou a diversidade das práticas pedagógicas, da configuração curricular e avaliativa. [...] segundo os professores colaboradores, o *Gestar* se configurou como uma ação isolada, contrária à maneira como foi concebido, não criando uma rede de ações focada nos processos de ensino e aprendizagem do aluno e não interferiu nos relacionamentos e estruturação das escolas dos sujeitos participantes. [...] os professores não o reconhecem como um curso pertencente a ações mais amplas que visem cooperar para a profissionalidade. (OLIVEIRA, 2013, p. 122).

O PNAIC³⁹, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE)⁴⁰.

Foi instituído por intermédio do Ministério da Educação (MEC), em 2012, com a finalidade de garantir a alfabetização plena de crianças com até 8 anos de idade em todo o território brasileiro, numa parceria entre Instituições de Ensino Superior, Secretarias e Conselhos Estaduais, Distritais e Municipais de Educação, sendo sua principal função a formação continuada de professores alfabetizadores.

³⁹ A esse respeito, é interessante conhecer os estudos de PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. **Formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. 181 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

⁴⁰ À época o Plano Nacional de Alfabetização (PNE) referia-se ao período 2011-2020 e tinha como meta 5: alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Atualmente o PNE refere-se ao período 2014-2024 e tem como meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Na adesão ao Pacto, as instâncias administrativo-educacionais, tanto dos estados quanto do DF e dos municípios, se comprometem com a alfabetização de todas as crianças de sua rede de ensino, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o terceiro ano do Ensino Fundamental, assim como com a participação nas avaliações anuais aplicadas pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2017).

O Pacto é norteado por quatro eixos de atuação: 1) formação continuada presencial para professores; 2) distribuição e aumento de materiais didáticos e pedagógicos voltados à alfabetização nas escolas; 3) realização de avaliações sistemáticas; 4) gestão, controle social e mobilização da sociedade e da comunidade escolar. Portanto, ele integra um conjunto de ações para a alfabetização e letramento de crianças que se encontram no primeiro ciclo de alfabetização, visando a contribuir para reduzir a distorção idade-série na educação básica e para elevar o índice de desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil (BRASIL, 2017).

Com modelo semelhante, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)⁴¹ foi instituído em 2013 e contou com atividades individuais, que compreendiam as atribuições de cada professor para realização das atividades de estudo, e atividades coletivas, que foram realizadas nas escolas semanalmente sob a direção dos orientadores de estudo.

Os responsáveis pela organização da formação no PNEM são as Instituições de Ensino Superior (IES) que foram definidas pelo MEC e exerceram a função de formadoras regionais durante todo o processo, em parceria com as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação. Coube às IES direcionar o trabalho com os formadores regionais e estes foram responsáveis pela capacitação dos orientadores de estudo, que por sua vez, foram responsáveis pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio, caracterizando assim uma formação com caráter de multiplicadores (OLIVEIRA, 2017).

Em ambos os pactos a carga horária da formação continuada foi de 200 horas. Também em ambos se valoriza a reflexão sobre a prática pedagógica em que, por meio da troca de experiências, vislumbra-se a possibilidade de reconstrução da prática e a melhoria de resultados, numa lógica de cunho individual, pragmatista e utilitarista, buscando resolver problemas pontuais e imediatos da escola e da sala de aula, norteados por uma epistemologia da prática, quase que numa perspectiva neotecnicista (FREITAS, 2016).

De certo, no que toca à formação docente, muitos dilemas e embates ainda estão por vir, sobretudo no que se refere à formação de professores em meio à nova BNCC, haja vista

⁴¹ A esse respeito, é interessante conhecer os estudos de OLIVEIRA, Alessandra Batista de. **Sentidos da formação continuada para o docente: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM**. 2017. 147 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

a revogação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, a qual considerava como princípios norteadores para a formação inicial e continuada, entre outros fatores: a) sólida formação teórica e interdisciplinar, b) unidade teoria-prática, c) trabalho coletivo e interdisciplinar, d) compromisso social e valorização do profissional da educação, e) gestão democrática, f) avaliação e regulação dos cursos de formação; além da articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa e o reconhecimento da importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

Da revogação da resolução CNE/CP 02/2015 seguiu-se à promulgação de outra, a CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em consonância com a BNCC. A formação continuada não é objeto desta resolução, mas o relatório de parecer para o pleno do CNE, que data de 19 de maio de 2020 e que posteriormente, segundo o texto do próprio relatório, culminará na resolução que definirá as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), a tem como referência.

Esta resolução reorganizou a estrutura curricular da formação inicial de pedagogos e licenciandos, bem como a sua carga horária, as dividindo em três grupos: Grupo I, com 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais; Grupo II, com 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos; e, Grupo III, com 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica, sendo 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019).

Ela ratifica as dez competências gerais docentes presentes na BNCC⁴², tem como princípios norteadores, entre outros,

- I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;
- II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;
- III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;
- IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;
- [...]VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). [...] (BRASIL, 2019).

Possui como fundamentos:

- I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas;
- e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019).

E ancora a formação de professores nas dimensões do *conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional*, enquanto competências docentes específicas (BRASIL, 2019).

Gostaríamos de destacar aqui os fundamentos, os quais trazem “sólida formação básica” e não sólida formação teórica; “associação entre teorias e práticas” e não indissociabilidade entre teorias e práticas; e “aproveitamento das experiências”, ancorado na aprendizagem prático-profissional. Pode aparentar um simples jogo de palavras, mas revela intenções políticas e concepções epistemológicas definidas para a formação: é o assente da institucionalização da epistemologia da prática e do formar para saber aplicar, diminuindo (senão excluindo) as dimensões ético-políticas do contexto (RIOS, 2010).

O relatório de parecer encaminhado ao Pleno do CNE e que resultará na BNC-Formação continuada ratifica todos os princípios, fundamentos, competências e habilidades presentes nesta resolução. Na verdade, mais parece um processo de “transcrição direta” de uma resolução para outra que tão somente faz algumas adaptações em alguns vocábulos, não para alterar-lhes

⁴² Vide íntegra do Documento Base Nacional Comum Curricular, disponível em: < <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 27 de maio de 2020.

os sentidos, mas para proceder às necessárias adaptações frente à mudança de *status*: de formando para formado.

Citamos como exemplo a parte relativa aos princípios norteadores:

[...] (b) Reconhecimento de que a formação *continuada* de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que são inerentemente alicerçados na prática, a qual deve estar presente, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento *objeto de ensino do professor*;

(c) Respeito pelo direito de *continuar* a aprender e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor vivencia com seus próprios estudantes;

(d) Reconhecimento do direito de *continuar* aprendendo, *propiciando oportunidades de constituir, mobilizar, articular e integrar* conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que *não o foram na formação inicial*, e que são indispensáveis para o bom desempenho no exercício da docência;

(h) Centralidade da prática que enfoque o planejamento, a regência e a avaliação de aulas, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola em que atuam, de acordo com o respectivo *Projeto Político-Pedagógico*. [...] (BRASIL, 2020, grifos nossos).

No que se refere a especificidades da formação continuada, o relatório indica que a BNCC, a qual deverá ser adotada como eixo fundamental dos processos de ensino e aprendizagem, demanda que o professor domine, para além dos conhecimentos específicos das diferentes áreas, *pedagogias ativas e contextualizadas que facilitem a aprendizagem dos conteúdos curriculares em situações favoráveis ao desenvolvimento das competências sócio emocionais, ao desenvolvimento integral e ao projeto de vida dos estudantes* (BRASIL, 2020, p.2). No que, para este fim,

a estruturação de programas destinados à formação em serviço é essencial, visto que a oportunidade de aprender em seu contexto de atuação, junto a seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente ou de mentoria ou mesmo de tutoria, é uma das medidas mais eficazes para formação continuada de professores (BRASIL, 2020).

Quase que um processo de *Coaching* que tem o próprio ambiente de trabalho como local de realização.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve envolver:

(a) cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

(b) cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, e que articulem ambos o projeto pedagógico da instituição de ensino superior e as políticas de formação das redes de ensino;

(c) Cursos e programas de extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

(d) cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 300 (trezentas) horas por meio de atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as

normas e resoluções do CNE, e sempre procurando articular com as políticas formativas das redes de ensino;

(e) cursos ou programas de mestrado e de doutorado acadêmico ou profissional, por meio de atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de ensino superior, respeitadas as normas e as resoluções do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (BRASIL, 2020).

Em que mais parece uma volta ao debate sobre concepções de formação continuada dos anos de 1990 (MARIN, 1995) e em que, nos cursos ou programas de pós-graduação, tanto lato sensu quanto *strictu sensu*, na área de educação em geral ou de áreas específicas de conhecimento, a formação também deverá estar alinhada aos princípios e fundamentos constantes da Resolução nº 02/2019, *pois isso significa que essa formação dos formadores deve ser coerente com o que se espera que o formador deva saber e saber fazer na preparação de futuros professores*, em quaisquer dos cursos de licenciatura destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, *tomando como referência critérios de sucesso para programas formativos apontados com base em evidências científicas* (BRASIL, 2020, p. 3). Isso, no sentido de

superar a atual fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes, que, em geral, se observa no projeto pedagógico das IES formadoras. Por isso foi recomendado a estas IES a criação de institutos/unidades integradas de formação de professores, que teriam no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores das redes escolares de ensino, criando assim uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica (BRASIL, 2020, p.4)

Ou seja, capacitar para a prática, sabendo-se que, via de regra, as IES, nesse nível, não a tem como foco principal e que “às vezes” acrescenta em suas grades curriculares muitos princípios filosóficos, político-filosóficos e epistemológicos, que para o modelo formativo proposto não são tão essenciais, como fica explícito na passagem abaixo, e endossa o não reconhecimento da universidade como espaço formador na dimensão continuada, tal como se debateu na política nacional de 2009 e na instituição da Rede Formação já citadas em nosso trabalho:

A formação em serviço na escola é considerada a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica exatamente porque proporciona o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor. **Entretanto, cursos e programas de pós-graduação stricto e lato sensu, se devidamente adequados às necessidades das redes**, podem também ser importantes aliados no aprendizado ao longo da vida dos professores (BRASIL, 2020, p. 7, grifos nossos).

A base para essas indicações são documentos oriundos de organismos internacionais, como o Banco Mundial, o FMI, a UNESCO e a OCDE, dos quais pelo menos dois tem seus princípios nitidamente diluídos no decorrer de todo o texto: o relatório “Professores são

importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, da OCDE, e o “Relatório Jacques Delors”, da UNESCO. Além desses, há também estudos encomendados por organismos governamentais a instituições privadas, como a Fundação Carlos Chagas, que muitas vezes são instituições que, posteriormente, acabam sendo contratadas como consultorias na implementação das novas diretrizes.

De acordo com o relatório de parecer, são pontos relevantes a serem observados nas propostas de aperfeiçoamento das políticas para a formação continuada das redes públicas de ensino, à luz da implementação dos novos currículos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): estrutura interna do órgão central; diagnóstico; metodologia; provisão das ações; regime de colaboração; relação com plano de carreira; e monitoramento e avaliação das ações; dos quais gostaríamos de destacar:

Metodologia – dentre os elementos metodológicos estruturantes destacam-se:

- a) escola como principal espaço da formação continuada;
- b) estruturação da jornada do professor preferencialmente em apenas uma unidade escolar;
- c) efetivação do 1/3 de hora-atividade para uso na formação continuada de professores;
- d) trabalho colaborativo entre os professores de uma mesma escola;
- e) prioridade à formação continuada em serviço, em vez de eventos isolados;
- f) prática docente como elemento central e adequação ao nível de senioridade de cada profissional;
- g) uso de dados educacionais para monitoramento e planejamento de ações formativas;
- h) uso de recursos tecnológicos para otimização da formação continuada de professores;
- i) construção de protocolos e instrumentos de monitoramento e avaliação dos programas;
- j) adoção do trabalho docente e da pesquisa aplicada como princípios pedagógicos essenciais da formação continuada dos professores da Educação Básica, concebidos como profissionais autônomos, investigativos, reflexivos e éticos (BRASIL, 2020).

Em que se demarca explicitamente a escola como principal locus de formação, a prática como elemento central e uma “adequação ao nível de senioridade de cada profissional”, muito embora não seja claro o que isso significa, o uso de dados educacionais para planejamento de ações formativas e a pesquisa aplicada na formação de profissionais reflexivos. É a demarcação do modelo formativo do Professor pesquisador/reflexivo⁴³, ancorado na epistemologia da prática.

Destacamos também

Relação com plano de carreira – importância de os planos de carreira considerarem e incentivarem o desenvolvimento da prática pedagógica para progressão (e não apenas titulação ou evolução profissional) salarial (BRASIL, 2020).

⁴³ Esta concepção de formação docente será debatida com maior profundidade no terceiro capítulo.

Em que se vincula progressão salarial à prática pedagógica, na progressão funcional, sem se deixar claro como seria tal processo. O que nos remete à ideia de meritocracia baseada em resultados de avaliações e nos leva a questionar como tal processo se efetivaria e quais suas implicações para a educação.

E, por fim, destacamos

Monitoramento e avaliação das ações – centralidade de toda a política formativa da rede ser reestruturada e replanejada à luz do monitoramento e avaliação das ações, garantindo assim o uso consciente dos recursos públicos para ações que objetivem a melhoria da prática pedagógica dos professores das redes (BRASIL, 2020).

Que corrobora a centralidade na prática pedagógica e deixa explícita a subsunção da educação ao capital, uma vez que o “uso consciente dos recursos públicos” se dará baseado em dados de avaliações que primam por resultados e, em nenhuma passagem do texto, vinculam-se a condições de trabalho ou condições de formação.

Assim sendo, assim como quando dos longos debates para a institucionalização da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação e também do atual Plano Nacional de Educação, bem como da implementação de grande parte das políticas que aqui foram descritas, é primordial que os movimentos educacionais se façam ainda mais atuantes, estejam atentos e se façam ainda mais presentes na definição dos rumos a serem seguidos nas políticas de formação docente no contexto brasileiro.

2.5. Algumas considerações

Do exposto, pela breve explanação acerca da formação de professores no Brasil, percebe-se o quão complexo é o tema e quão difícil será superar o caráter de fragmentação que possui desde sua concepção.

Muito do discurso econômico-político atual relega à escola, e em especial aos professores, a responsabilidade pelo (in) sucesso e desenvolvimento da sociedade, sem, necessariamente, se debater em que contexto esses professores se formam e continuam a se formar ao longo de suas carreiras e em quais condições desempenham o seu fazer profissional.

O caráter aligeirado e deficitário que foi se impregnando aos cursos de formação inicial de professores ao longo dos anos (SAVIANI, 2011) fez surgir a ideia de que as lacunas dessa formação poderiam ser supridas com ações ou programas de formação continuada, como momentos pontuais, estanques e que se encerram em si mesmos (DINIZ-PEREIRA, 2010). De fato, é necessário que as lacunas que se instauraram na formação de professores, seja pela

formação inicial recebida ou pelas complexas demandas sociais que se apresentam, sejam superadas, mas é preciso que sejam reconhecidas e enfrentadas com políticas sérias e eficazes, não com o errôneo entendimento de que a formação continuada é um preenchimento de vazios e déficits deixados pela formação inicial.

Segundo Santos (2010), há quatro premissas que servem de sustentação para políticas e práticas de formação continuada. A primeira diz respeito aos discursos produzidos sobre a melhoria da qualidade do ensino, tendo o professor como protagonista dos projetos educativos; a segunda tem relação com a lógica pautada na defesa da qualificação profissional como caminho para o professor adequar-se às transformações científicas e tecnológicas requisitadas pela sociedade do conhecimento; a terceira relaciona-se à dimensão epistemológica, que define uma perspectiva de formação continuada assentada na reflexão sobre a prática pedagógica; e, por fim, um forte discurso de valorização do magistério.

A depender da lógica subjacente às políticas e práticas de formação continuada, seja acadêmica, instrumental, economicista/mercadológica ou de desenvolvimento profissional, diferentes matrizes teóricas as orientarão, cada uma com expectativas de realização do trabalho docente, modelo de formação e perfil de professor idiossincráticos, expressando objetivos e metas a serem alcançados, os quais se materializarão por meio da prática pedagógica, exprimindo assim finalidades e princípios construídos por instituições e atores sociais motivados por interesses políticos e pedagógicos subjacentes a um determinado contexto socioeducacional.

Haja vista as novas diretrizes que nortearão a formação docente, tanto inicial, já materializadas na Resolução 02/2019, quanto continuada, ainda em discussão, mas que corrobora todos os princípios da BNC-Formação e também da BNCC, as quais revogam elementos já conquistados com muita luta, como o assentamento da indissociabilidade entre teoria e prática nos processos formativos, o que vai muito além da simples associação, ou mesmo a vinculação do debate entre formação e condições materiais de formação e trabalho.

Destarte, os movimentos educacionais, como a ABE, ANFOPPE, ANPAE, ANPED, entre outros, são imprescindíveis para que esse país atinja uma educação de qualidade e equidade, para que sejam esses os princípios fundamentais da formação, para que se abandone de vez a concepção de apostolado, seja missionário, religioso ou cívico, e se atrele ao debate da profissionalização docente também as concepções epistêmicas de formação, as condições de trabalho e a remuneração.

Saviani (2011), sabiamente assevera:

Por fim, transformando-se a docência numa profissão socialmente atraente, em razão dos altos salários e das boas condições de trabalho, ela será capaz de atrair muitos jovens dispostos a investir recursos, tempo e energia numa alta qualificação obtida em cursos de graduação de longa duração e em cursos de pós-graduação, à semelhança do que ocorre hoje com a medicina.

Com um quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados no exercício de sua atividade profissional, a qualidade do trabalho pedagógico necessariamente se elevará. (Saviani, 2011, p. 18).

Tornando o profissional da educação cada vez mais criticamente preparado a exercer a docência, em função dos processos formativos por meio dos quais, a partir da análise crítica da realidade, problematize intenção e ação envoltas no trabalho docente, ressignificando-se seus sentidos e significados, possibilitando a construção da práxis criativa e promovendo-se sua valorização, a ampliação de sua autonomia e sua elevação moral e intelectual, culminando por problematizar-se e ressignificar-se saberes, técnicas, atitudes, valores, ética e ato político ontologicamente inerentes à docência.

Essa é a esperança de contexto educacional para o futuro, em que pese a realidade apontar vários percalços neste longo caminho.

3. AS CONCEPÇÕES QUE EMBASAM A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS ANOS FINAIS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL.

Neste capítulo analisaremos as concepções que embasam a formação de professores e em seguida abordaremos as concepções presentes nos principais documentos que embasam e norteiam a formação continuada nos anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal. Para tanto, além da pesquisa bibliográfica acerca da literatura teórica que trata das concepções de formação docente realizamos análise documental, na perspectiva de Evangelista (2012) e Shiroma, Campos e Garcia (2005), nas Diretrizes que orientam a formação continuada e a etapa dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino do DF.

A depender do contexto histórico, social, político e econômico, a formação de professores teve influências de concepções e epistemologias que ora penderam para o predomínio da ciência e da técnica, tendo a teoria em detrimento da prática, ora penderam para a exacerbação da prática em detrimento da teoria. Tais perspectivas de formação buscavam referendar elementos configuradores de uma profissionalidade docente enquanto modelo social a ser seguido com sentido mais de aspectos a priori do que o reconhecimento desta enquanto dinâmica relacional entre a objetividade e subjetividade do sujeito que se faz professor. Assim, buscou-se noutras concepções e noutras epistemologias comungar esses dois aspectos como pressuposto de uma união indelével, indissociável, multideterminada e eivada de uma dimensão política.

Convém destacar que tais concepções, consubstanciadas em modelos de formação docente, não indicam tempos e atividades de formação estanques e determinadas e não se deram de maneira linear ou como uma espécie de evolução numa linha temporal. Em alguns modelos, inclusive, há a mescla de características. Entretanto, a adoção de determinado modelo formativo, com suas respectivas concepções e epistemologias, revela uma posição política de formação, de educação, de sociedade e de homens que se pretende formar e possui implicações para as concepções de formação continuada.

Desta forma, debateremos a seguir as características presentes nas concepções formativas denominadas como Racionalidade Técnica, Desenvolvimento Profissional Docente, Professor Pesquisador/Reflexivo e Concepção Crítico-emancipadora, bem como as epistemologias que as embasam, quais sejam: Ciência Positivista, Epistemologia da Prática e Epistemologia da Práxis.

3.1.Racionalidade Técnica.

Os modelos de formação embasados nessa concepção objetivam dotar o professor de saberes para que ele possa utilizá-los em sua prática. O importante é o domínio de habilidades e técnicas para o desempenho da docência. O que se valoriza é a aquisição e o acúmulo de teorias pelo docente para a posterior aplicação na prática.

Desta forma, a produção do conhecimento fica a cargo de especialistas, o que pressupõe a dicotomia entre teoria e prática, além do parcelamento do fazer pedagógico. Isso significa que a divisão do trabalho fica a cargo de um especialista, o que faz com que o professor perca a visão de totalidade e a oportunidade de pensar e discutir o trabalho como um todo. O docente, assim como ocorre num ambiente proletário fabril, é levado a se adaptar ao trabalho (nesse caso trabalho educativo), já que este foi cuidadosamente organizado de forma objetiva e fragmentada, com vistas a alcançar resultados eficientes (LAGAR, 2012).

Há também a perspectiva, embasada nos pressupostos da neutralidade científica e da racionalidade dos meios, ambos advindos da ciência positivista, de que cabe à formação treinar o professor para desempenhar com eficiência a sua função para o progresso social, o que pode ser conseguido com a repetição de parâmetros pré-estabelecidos. A preocupação centra-se na dimensão técnica em detrimento da política. Formar o professor, isto é, ensiná-lo a ensinar, implica dotá-lo de conhecimentos de regras e princípios rígidos sobre o ensino. O docente é visto como um técnico que deve dominar as formas de se transmitir o conhecimento científico. (LAGAR, 2012; SILVA, 2007; VEIGA, 2009; CURADO SILVA, 2011). Segundo Lagar, “desconsidera-se o aspecto político (compromisso assumido) do ato pedagógico e o docente é incentivado a ‘comprar no mercado pedagógico’ cursos rápidos, o que o desqualifica e favorece o aligeiramento da sua formação” (LAGAR, 2012, p.46).

Segundo Saviani (2008), no Brasil, essa concepção esteve presente nas ações de formação de professores desde os primórdios da formação docente e obteve seu auge na década de 1960 e meados de 1970, período em que imperou o tecnicismo educacional.

Para o autor o tecnicismo é uma tendência educacional em que a educação é analisada separadamente dos determinantes históricos e sociais. Na pedagogia tecnicista,

(...) o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2008, p. 11).

Buscando se contrapor a essa visão da racionalidade técnica, Tardif (2007), ao discorrer sobre o tecnicismo educacional embasado nos preceitos da racionalidade técnica, indica que, no que diz respeito aos saberes, essa tendência se manifesta principalmente através da existência das ciências da educação; no que diz respeito às práticas educativas, essa tendência se manifesta pela aplicação de modelos de atividade racionais, inspirados na técnica e na ação instrumental ou estratégica; no que diz respeito às instituições, essa tendência se manifesta através de sistemas escolares sujeitos a planejamentos, a controles e a planos de gestão (TARDIF, 2007, p.205).

Kincheloe (1997) assevera que os modelos de formação consubstanciados por tal concepção ancoram-se nos fundamentos epistemológicos do cientificismo cartesiano e na psicologia behaviorista, em que há a valorização do saber-fazer e se busca a produtividade, adotando-se posturas economicistas, restando ao professor ser um executor de tarefas.

A esse respeito, Curado Silva (2011) evidencia que

(...) a atividade profissional é concebida como instrumental e é dirigida para a aplicação rigorosa de técnicas específicas a serem repetidas. Na educação, sob a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, os estudos privilegiavam a dimensão técnica do processo de formação, ou seja, o treinamento (CURADO SILVA, 2011, p. 20-21).

De acordo com Lagar (2012) o treinamento, na racionalidade técnica, está relacionado ao modelo taylorista de produção, em que o papel da educação é dotar os indivíduos de conhecimentos teóricos para a execução de atividades. A concepção de formação docente é caracterizada por conceitos empresariais, objetivando o alcance de resultados esperados e a formação em si subordina-se às demandas de mercado para o alcance de resultados.

Pérez Gomez (1995) indica que nessa concepção formativa o professor não passa de um técnico, uma vez que lhe cabe aplicar rigorosamente as regras que decorrem do conhecimento científico. Para o autor, em tal modelo formativo

(...) a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa das teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 96).

O que, segundo Lagar (2012), faz do professor um “executor de receitas prontas para uso em sala de aula” (p. 48), e o leva a um processo de alienação, uma vez que desconsideram-se as contradições que permeiam o processo educacional, não permitindo-lhe compreender as múltiplas relações existentes entre os elementos que compõem a realidade concreta, local e

global, em que sua prática pedagógica está inserida, considerando-o um executor e não um trabalhador intelectual capaz de elaborar conhecimentos (LAGAR, 2012).

Por fim, convém destacar que nesta concepção há a dicotomia hierarquizada entre teoria e prática em que há a prevalência de uma técnica e de uma teoria desvinculada de um compromisso político e de uma prática real, a qual é desvalorizada e relegada a um plano secundário.

3.2. Epistemologia da Prática e concepções subjacentes

De acordo com o dicionário Houaiss, epistemologia

é o estudo dos postulados, conclusões e métodos dos diferentes ramos do saber científico, ou das teorias e práticas em geral, avaliadas em sua validade cognitiva, ou descritas em suas trajetórias evolutivas, seus paradigmas estruturais ou suas relações com a sociedade e a história; teoria da ciência; teoria do conhecimento. (HOUAISS, 2019).

Segundo Curado Silva (2019), pensar a formação docente como questão epistemológica perpassa pensar como o professor aprende e se constitui enquanto profissional nas condições objetivas em que ele se encontra, tendo isso como problema de conhecimento, uma vez que “a epistemologia é o estudo do conhecimento e de suas possibilidades” (CURADO SILVA, 2019, p. 32).

Assim sendo, passaremos a discorrer a seguir sobre duas concepções de formação docente que em sua essência embasam-se na epistemologia da prática: a do Professor pesquisador/reflexivo e a do Desenvolvimento profissional docente.

3.2.1 *Professor Pesquisador/Reflexivo*

Segundo Curado Silva (2008), é possível se apontar três correntes que abordam o tema do professor pesquisador/reflexivo: uma, inspirada em John Dewey (1933) e que contemporaneamente tem como maiores expoentes Donald Schon (2000) e Kenneth Zeichner (1993), oriunda dos EUA; outra, inspirada em Kurt Lewin (1972), oriunda da Inglaterra e que tem como representantes Lawrence Stenhouse (1987 e 2003) e seu seguidor John Elliot (1998); e ainda, oriunda da Austrália, uma terceira que tem como representantes Wifred Carr e Stephens Kemmis (2001), que também se origina das concepções de Lewin, mas se aproxima mais da teoria comunicativa de Habermas (1997).

Embora Dewey, na década de 1930, já discutisse o professor enquanto inovador, reflexivo e autodirigido, a literatura associa a Stenhouse (1975) a origem do termo e noção de

professor-pesquisador. Stenhouse e John Elliot, seu discípulo, compartilhavam da ideia de que as pesquisas poderiam resolver diretamente os problemas do cotidiano, envolvendo os professores das escolas com um objetivo definido e pragmático: melhorar o ensino ali praticado.

As atividades destes autores se centraram no estudo do currículo. Em decorrência da concepção de currículo que defendiam, desenvolveram um amplo e notável conjunto de trabalhos sobre a possibilidade de utilizar os estudos das escolas e aulas para que os próprios docentes pudessem investigar e desenvolver suas ideias acerca do currículo possível na sala de aula.

No tocante à compreensão da relação teoria e prática, na proposta de Stenhouse (1987), o que guia a ação de investigação do professor é o seu senso crítico, que se constitui em uma ética e uma estética configuradas pela racionalidade prática. Nessa perspectiva, a prática se torna fundamento e referência da verdade da teoria que a reflete e deve ser comprovada na utilidade a que serve.

De acordo com Curado Silva (2008), ao definir a pesquisa do professor, Stenhouse (1987) se remete a uma epistemologia fenomenológica da relação sujeito-objeto na perspectiva da tradição naturalística de observação e da etnografia, sintetizada na pesquisa-ação sobre a prática pedagógica.

John Elliot (2000), ao conceituar a “filosofia da prática”, diz que a validade das teorias e hipóteses geradas na investigação-ação não depende da comprovação de provas científicas, mas de sua utilidade em ajudar as pessoas a agirem de um modo melhor. Para ele o objetivo fundamental da investigação-ação é melhorar a prática e a partir dela gerar conhecimentos, cuja produção e utilização são subordinadas a esse objetivo.

Segundo Curado Silva (2008), “os princípios da pesquisa-ação que aparecem na obra dos dois autores caracterizam-se por um posicionamento diante da ação, com base numa reflexão autocrítica objetiva e em uma avaliação de resultados” (CURADO SILVA, 2008, p. 101). Ainda de acordo com a autora, a proposta de formação de professores advinda das concepções desses pensadores pode ser caracterizada como humanista, entretanto, a forma de pesquisa proposta por eles pode “acabar por contribuir para um círculo vicioso que recorre quase sempre à pura narrativa da experiência e da realidade, sem revelar suas mediações e contradições” (CURADO SILVA, 2008, p. 102).

Um outro paradigma que trata da reflexão na formação profissional tem em Donald Schon (2000) um de seus principais expoentes. Trata-se da concepção de formação profissional prática, ou “epistemologia da prática”, que decorre do princípio de formação do “[...] aprender

a fazer fazendo” (p. 20), e é centrada no saber profissional, tendo a reflexão na ação como ponto de partida para responder a conflitos e situações de incerteza no cotidiano profissional.

Tardif (2007) aponta a epistemologia da prática profissional, cuja finalidade seria revelar os saberes que englobam “os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (p. 11), visando compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo do trabalho docente quanto na identidade profissional dos professores, como oposição à racionalidade técnica.

Na concepção da epistemologia da prática, a valorização da reflexão na formação profissional entende o conhecimento profissional enquanto processo no qual um resultado inesperado pode levar à reflexão (reflexão-na-ação), que tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. O que diferencia este tipo de reflexão de outras é a sua imediata significação para a ação. A partir desta concepção, o processo de formação se dá por meio de uma conversação reflexiva que, ao contrário do modelo da racionalidade técnica, não se baseia nas dicotomias entre meios e fins, pesquisa e prática, fazer e conhecer. Já que a prática se assemelha à pesquisa, os meios e fins são concebidos de forma interdependente nos problemas, assim como o conhecer e fazer são inseparáveis.

Zeichner (1993), embora também trabalhe a proposta de professor reflexivo a partir dos construtos de Dewey (1933), demarca profundas diferenças conceituais na concepção que orienta suas proposições, sobretudo em relação a Schon (2000), uma vez que busca elementos mais filosóficos e menos instrumentais para fundamentar seu trabalho, como democracia, desenvolvimento profissional e reconstrução social.

Segundo Curado Silva (2008), a obra de Kenneth Zeichner (1993) visa à valorização do professor por meio do reconhecimento de que a produção de conhecimento sobre o que é ensino de qualidade “não é propriedade exclusiva da universidade, que ‘pensa’ a educação, mas também dos professores que têm boas teorias e práticas e podem contribuir com avanço da qualidade no ensino de educação básica” (CURADO SILVA, 2008, p.112). Para este autor, o professor é o único capaz de examinar sua prática, uma vez que somente o detentor da prática está em condições de refletir sobre ela (o que constitui uma ciência da prática) – visão que é contestada por Curado Silva.

Descrevendo as tradições de ensino reflexivo, indica que na perspectiva de reconstrução social o professor deve levar em conta tanto a sua própria prática, como também deve estar atento às condições sociais onde sua prática está inserida. A reflexão, no caso, também deve

auxiliar o professor a examinar as consequências políticas e sociais de seu ensino, questionando equidade social e justiça social dentro e fora da sala de aula.

Curado Silva assim o categoriza:

sua investigação centra-se em compreender e explicitar a maneira como os professores aprendem a ensinar e em como ajudá-los a ensinar, tendo como ponto de partida a problematização da prática do professor e a utilização da pesquisa-ação, a fim de que se tornem “agentes ativos do seu próprio desenvolvimento profissional e da definição do funcionamento das escolas” [...] Paralelamente à causa da profissionalização dos professores, envida esforços para a “construção de sociedade mais justa e decente” [...] Embora reconheça que os dois aspectos (profissionalização de professores e sociedade mais justa) não estão necessariamente ligados, este tem sido o grande tema do seu trabalho: “a tentativa de relacionar o desenvolvimento do professor com a luta pela justiça social para todas as crianças” [...] (2008, p. 114).

Para a autora, Zeichner (1993), pautando-se pelos processos de desenvolvimento e aprendizagem de base construtivista, sistematizados a partir dos construtos de Piaget, entende o professor como investigador, não no sentido da pesquisa acadêmica, mas como atitude investigativa, cujo papel é “mais auxiliar os alunos a construir o saber do que transmitir conhecimentos” (CURADO SILVA, 2008, p. 117).

Numa outra corrente de pensamento acerca do professor pesquisador/reflexivo, a qual Curado Silva denominou de “perspectiva social crítica”, situam-se Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988). As propostas destes autores fundamentam-se em contribuições da Escola de Frankfurt, sobretudo em Habermas (1997), utilizam referencial na crítica ideológica de Marx (1984), no processo de conscientização de Freire (1993) e ainda na leitura psicanalítica do sujeito contemporâneo.

A proposta de Carr e Kemmis (1988) situa os saberes docentes, a formação de professores e a prática pedagógica num contexto de práxis emancipatória: defendem uma relação dialética entre teoria e prática e vinculam o projeto de pesquisa-ação a um projeto emancipador de sociedade, que estaria orientando a direção e o sentido em que a prática deve ser melhorada. Diferentemente de Zeichner (1993), consideram a pesquisa-ação colaborativa apenas quando o grupo de pesquisadores escolhe coletivamente o problema a ser investigado.

Estes autores afirmam que a função da pesquisa não é produzir melhores teorias e nem práticas mais eficazes, mas fazer com que a prática seja enriquecida com a reflexão crítica sem ao mesmo tempo deixar de ser prática (CARR; KEMMIS, 1988). Concebendo a prática pedagógica como práxis social, argumentam que no trabalho docente o professor utiliza diferentes saberes e linguagens, como o senso comum, a sabedoria popular, o conhecimento proficiente, contextual, profissional, as teorias educativas, as teorias morais e sociais e as perspectivas filosóficas gerais.

Entretanto, como bem assevera Curado Silva (2008), a interpretação de educação como práxis nestes autores filia-se a Habermas (1997), que inclui o trabalho como a interação ou ação comunicativa, práxis comunicativa. As categorias centrais da tese marxiana: trabalho, relações de produção, classe, não são tomadas por Carr e Kemmis (1988) nem como objeto de análise, nem como referência para pensar a formação do professor reflexivo/pesquisador.

Segundo Curado Silva (2008), para além destas três correntes, há outros estudos que também demonstram preocupação com as estratégias práticas dos docentes, ressaltando a importância do professor como centro de sua própria formação, atuando como sujeito ativo na pesquisa de sua própria prática docente ou como intelectual transformador. Os principais autores que representariam essa linha de pensamento são: Henry Giroux (1986), Tardif (1991), Shulman (1997), José Gimeno Sacristán (1998), Angel L. Pérez Gómez (1998), Francisco Imbernón (2000) e Perrenoud (2001). A principal referência são os Estudos Culturais e as propostas de formação decorrentes desta perspectiva incluem discussões sobre poder, linguagem, cultura e história e enaltecem o professor como intelectual-crítico.

3.2.2 *Desenvolvimento Profissional Docente*

Outra concepção formativa que, no intuito de romper com a instrumentalização, por vezes acrítica, advinda da formação consubstanciada num viés de racionalidade técnica e que advoga em favor de uma reflexão da prática, enaltecendo esta por meio da experiência como construtora de um modelo melhor de formação de professores, é a do Desenvolvimento Profissional Docente.

O desenvolvimento profissional docente consubstanciou-se na formação de professores, no Brasil, no fim dos anos de 1980 e meados da década de 1990, impulsionado, sobretudo, pelas reformas educacionais iniciadas no fim do séc. XX e tornou-se um importante paradigma na formação continuada dos professores.

De acordo com Marcelo Garcia (1992) “tal conceito tem uma conotação de evolução e continuidade que, em princípio, supera a justaposição entre formação inicial e continuada dos professores” (MARCELO GARCIA, 1992, p. 45), entretanto, assim como o paradigma do professor pesquisador/reflexivo, tem um enaltecimento da prática, embora com menos teor hierárquico quanto à teoria, e da “melhora de destrezas e alcance de resultados”, características muito valorizadas num contexto de assentamento do neoliberalismo e busca de eficiência e eficácia quanto ao atingimento de metas quantificáveis.

Para Haideman (1990, p. 4), “o desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos”. Fullan (1990, p.3) indica que “o desenvolvimento profissional de professores constitui-se como uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros”. Sparks e Loucks-Horsley (1990, p. 234-235) afirmam que desenvolvimento profissional docente “refere-se a todo processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores”. Villegas-Reimers (2003, p. 65) elucida que “o desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática”. Já Day (1999) evidencia que

desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. (DAY, 1999,p. 4).

Bereiter e Scardamalia (1986), discorrendo sobre o processo de evolução decorrente do desenvolvimento profissional, diferenciam o profissional principiante do que já evoluiu ao grau de perito, indicando que enquanto o principiante possui uma estrutura de conhecimentos superficial, com uma ideia geral mas sem inter-relações, o perito tem uma estrutura de conhecimentos profunda e de multiníveis, com muitas conexões inter e intraníveis, dessa forma, diferentemente do principiante, o perito saberia quando, porque e como utilizar o vasto conhecimento que possui numa situação concreta.

Nesse sentido, Bransford, Derry, Berliner e Hammerness (2005) diferenciam o perito rotineiro do perito adaptativo, uma vez que, para os autores, embora ambos aprendam ao longo da vida, o primeiro desenvolve um conjunto de competências que vai aplicando ao longo de sua trajetória, cada vez com mais eficácia, enquanto que o segundo tem uma maior disponibilidade para transformar as suas competências, aprofundá-las e ampliá-las continuamente. Evidenciando inovação e eficiência como dimensões relevantes no processo de desenvolvimento do professor e evolução a perito, o perito adaptativo estaria numa linha ascendente de convergência entre estas duas dimensões, numa categoria definida como

“corredor de adaptabilidade ótima” (BRANSFORD, DERRY, BERLINER e HAMMERNESS, 2005, p. 5)

Segundo Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente, nas últimas décadas, tem assim se caracterizado:

baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos; [...] ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores; [...] o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas. (MARCELO, 2009, p. 11).

Oliveira-Formosinho (2009) destaca três perspectivas do desenvolvimento profissional: a primeira, de desenvolvimento de conhecimento e competência do professor, que “envolve transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre os conteúdos a ensinar”, uma vez que “um corpo docente mais competente e mais conhecedor decerto estará mais capaz de melhorar os resultados dos alunos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 228); a segunda, de desenvolvimento do professor como mudança ecológica, que se refere ao contexto do professor, às condições objetivas de seu trabalho e ao contexto de ensino; e a terceira, como desenvolvimento do professor em sua compreensão pessoal, isto é, parte-se do princípio de que “o desenvolvimento docente envolve muito mais do que mudar os seus comportamentos – envolve toda a pessoa que o professor é. Nesse todo estão incluídos, naturalmente, os comportamentos, mas o desenvolvimento envolve mudanças mais profundas”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 231). Nesse sentido,

o professor, ao realizar seu trabalho, está interligado às suas crenças, às suas concepções, à sua história de vida. Ele sente e responde às circunstâncias, não direta e linearmente, como processador neutral de informação ou agente racional e simplificado, mas, antes, como estrutura global em que um nível (o da ação, por exemplo) é mediado pela totalidade da pessoa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 232).

Marcelo Garcia (1999) indica quatro áreas de estudo da Didática que, a seu ver, contribuem significativamente para o processo de desenvolvimento profissional docente: a pessoa do professor, com suas experiências e suas vivências com a escola; o currículo e suas inovações; o ensino; e a profissionalidade docente.

Para o autor, merecem um especial destaque as dimensões do ensino e da profissionalidade docente, pois, com as transformações inerentes à história e à sociedade,

o aparecimento de novas perspectivas de análise do ensino provocou, por um lado, a necessária ampliação do foco de estudo e, como consequência, uma reformulação do conteúdo e procedimento das estratégias de **desenvolvimento profissional**. Concretamente, a preocupação com a análise das dimensões “ocultas” do ensino, juntamente com uma mudança na concepção do professor, leva necessariamente a mudanças na conceptualização do desenvolvimento profissional. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 144, grifos do autor).

Dessa forma,

a **profissionalidade docente** refere-se ao próprio professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende. Se noutras alturas enfatizávamos o conceito de **desenvolvimento**, agora referimo-nos à importância de aprofundar o **profissional** como dimensão necessária da formação de professores. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 145, grifos do autor).

Destarte, embora o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente valorize mais que uma instrumentalização técnico-científica e uma reflexão da aula pela aula, reconhecendo o caráter subjetivo do professor, com suas crenças, historicidade e idiosincrasias, ainda revela um enaltecimento do viés prático, não se desvencilhando da epistemologia da prática.

3.3. Concepção Crítico-emancipadora

Contrapondo-se teórico-analiticamente à racionalidade técnica e à epistemologia da prática, Curado Silva (2008, 2017, 2019) assevera que há que se ter uma sólida formação teórica para poder se compreender a realidade educacional e se ter elementos para se compreender os fundamentos do processo de trabalho docente. Nesse sentido, “há a necessidade de uma teoria do conhecimento que se referencie pela práxis como fonte e limite do conhecimento e pelos professores como fundamento para o seu trabalho” (CURADO SILVA, 2017, p.3).

Assim sendo, para fundamentar as relações entre epistemologia e formação de professores, é preciso se ter como pressuposto que esse profissional deve possuir em sua formação e em sua prática as dimensões: teórico-epistemológica, técnico-científica, política e estética (RIOS, 2010).

As concepções de formação de professores que preconizam um cabedal hermenêutico e instrumental na racionalidade técnica, ou mesmo as que assumem um viés menos teórico e mais pragmatista que pregam que a formação docente deve-se pautar na, pela e para a prática, ambas visando a aquisição de competências que permitam resolver imediatismos do cotidiano escolar, não são suficientes para dar conta das contradições, da complexidade e das múltiplas determinações envoltas no trabalho docente.

Outrossim, visando possibilitar ao professor ser um sujeito histórico e autônomo capaz de atuar fundamentado no conceito de práxis revolucionária com vistas à emancipação

humana, visão à qual também nós nos filiamos, Curado Silva (2017) explicita a Concepção Crítico-emancipadora na formação de professores, segundo a qual se busca apresentar possibilidades para um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação “desinteressada”, para além das necessidades imediatas do mercado e, conseqüentemente, do tecnicismo-pragmático (CURADO SILVA, 2016, 2017, GRAMSCI, 2000).

Segundo a autora, a concepção de formação de professores necessita construir a indissociabilidade da teoria e da prática na práxis (CURADO SILVA, 2017), considerando-a

atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com um caráter estritamente utilitário. A práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: “[...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa [...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VAZQUEZ, 1968, p. 108).

Uma vez que o verdadeiro sentido da educação como práxis é ser ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa.

Desta forma, seria importante pensar a formação na relação com o mundo do trabalho. Não na lógica do capital, para atender ao mercado, e sim num projeto emancipador no qual trabalho manual e intelectual façam parte de um mesmo processo, ou seja, da educação como processo de emancipação humana. Dessa maneira o princípio educativo do trabalho assumiria lugar enquanto “proposta pedagógica determinada pelas bases materiais de produção em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas” (KUENZER 1999, p. 55), fazendo com que a especificidade precípua do fazer docente, “ensinar algo a alguém” (ROLDÃO, 2007), assumisse como valores e objetivos oportunizar o outro a apropriar-se do conhecimento produzido socialmente, desvelar as contradições da realidade e, então, fazer valer seus direitos e buscar a transformação social. (CURADO SILVA, 2017).

Ao se construir a docência sob estes fundamentos, de acordo com Curado Silva (2017), oportuniza-se ao professor se reconhecer em seu trabalho, de modo que encontre sentido no ato de ensinar enquanto um fazer intencional, uma dialética construtiva em busca da libertação humana por meio de um conhecimento que eleve moral e intelectualmente o homem, levando-o do senso comum para a consciência filosófica (GRAMSCI, 2006).

De acordo com Lagar (2012), a Concepção Crítico-emancipadora, embasada na epistemologia da práxis, entende que o homem como sujeito histórico no seu tempo, do ponto de vista político, rejeita os pressupostos da neutralidade científica, propagados pela

racionalidade técnica, pois não é possível desvincular formação de professores do contexto maior em que estamos inseridos, isto é, não há como separar educação e sociedade. Desta forma, objetiva-se que o professor possa constituir o seu pensamento conceitual por meio de uma sólida fundamentação teórica, a qual é conseguida por meio da pesquisa. Não há primazia da teoria em relação à prática ou vice-versa, uma vez que a formação docente constitui “(...) um movimento de ação e reflexão que contém uma dimensão de prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos vinculados a uma prática social mais ampla” (CURADO SILVA, 2011, p. 22).

Em suma, a Concepção Crítico-emancipadora aspira ser uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemologicamente, capaz de conferir ao docente a capacidade de compreender e atuar nas dimensões técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano, considerando o professor como sujeito histórico-social, trabalhador da educação, que necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade (CURADO SILVA, 2017).

3.4. Concepções presentes nos documentos norteadores da formação continuada nos anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal

Situadas conceitualmente as quatro principais concepções de formação de professores, conjuntamente com suas respectivas epistemologias, as quais têm inspirado os modelos de formação docente no Brasil ao longo do tempo, analisaremos as concepções presentes nos principais documentos que norteiam a formação de professores no âmbito dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal: as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar para o 3º Ciclo para as Aprendizagens e as Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

3.4.1. Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar para o 3º Ciclo para as Aprendizagens

As Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar para o 3º Ciclo para as Aprendizagens foram publicadas em 2014 e são fruto da reorganização do sistema de ensino

público do Distrito Federal, que substituiu o regime de seriação pelo regime de ciclos para as aprendizagens⁴⁴.

Nesse novo modelo de organização escolar, este documento se propôs a “subsidiar a Organização do Trabalho Pedagógico das escolas que implementam o 3º Ciclo, sendo suporte para práticas pedagógicas inovadoras que buscam romper com processos conservadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 6).

De acordo com o documento, sua proposição é uma reafirmação do compromisso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com a sociedade brasileira, de modo especial com os “estudantes e profissionais da educação que atuam nos anos finais do ensino fundamental, sendo o ponto de partida a construção de um projeto de educação para os anos finais e o ponto de chegada uma educação pública de qualidade referenciada nos sujeitos sociais” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 6).

Ainda segundo o documento

ao apresentar estas Diretrizes Pedagógicas, a Secretaria de Educação reafirma seu compromisso com a construção de uma educação integral pública e democrática, que possibilite a todos os estudantes a formação crítica e emancipadora necessária à transformação social. Por isso, a intenção é que as proposições aqui expressas sejam materializadas no cotidiano escolar, por meio de ações, reflexões e avaliações sustentadas pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural, articuladas aos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 8).

Aqui, por meio destas diretrizes, a Secretaria de Educação do DF explicita a qual concepção de educação, de homem e de formação advoga, uma educação que enxerga o sujeito enquanto ser histórico-social que, por meio de uma formação crítica, é capaz de se emancipar e transformar a realidade social na qual se encontra inserido, tendo como Norte a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, as quais têm em Marx, Gramsci, Saviani e Vygotsky suas principais influências e seus principais expoentes. O que a aproxima, e muito, dos preceitos presentes no materialismo histórico-dialético e numa formação embasada na epistemologia da práxis.

Mais à frente, no tocante à aprendizagem e seus sujeitos, as diretrizes elucidam que

toda ação pedagógica é um movimento que parte dos sujeitos, agentes da própria emancipação. Assim sendo, é fundamental a reflexão crítica sobre quem são os sujeitos da aprendizagem e qual é a natureza de sua interação com o meio em que vivem/convivem. [...] A fim de compreender quem são esses sujeitos, é necessário realizar uma leitura do mundo e da comunidade onde vivem e atuam, permitindo que cada um expresse seu olhar, reflita sobre sua condição e desvele a realidade repleta de lutas e de conflitos, na qual escrevem diariamente sua história. A partir dessa reflexão, é possível identificar as estruturas sociais sobre as quais suas vidas foram/estão sendo

⁴⁴ Para uma melhor compreensão conceitual acerca dos Ciclos para as Aprendizagens ver: MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

construídas, os saberes e os conhecimentos que trazem consigo (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 13).

Vê-se que a ação pedagógica é entendida como fator contributivo no processo de emancipação e de consciência das estruturas sociais, marcadas por lutas e conflitos circunscritas nos sujeitos, os quais se constroem ao longo da história. Nesse aspecto vê-se que há uma valorização para além da mera transmissão de conteúdos ou do fator técnico-instrumental do ato pedagógico, valoriza-se a dimensão política da educação.

Quanto ao professor, o documento assim se pronuncia:

nesse contexto, a figura do professor, mediador entre o conhecimento científico e o conhecimento cultural (construído na e pela experiência dos sujeitos), assume uma posição estratégica na ação pedagógica, a partir do momento em que compreende o processo em que está inserido e a organização do sistema do qual é integrante. Nessa perspectiva, é importante que reflita sobre seu papel nesse cenário e que tenha clara a intencionalidade de suas ações, que podem reproduzir as estruturas sociais estabelecidas ou transformá-las. No entanto, quando o professor não assume postura reflexiva nem se dispõe a gerar ações que visem a transformações do sujeito para, enfim, modificar o meio, é estabelecida uma fragilidade no desenvolvimento da formação integral e autônoma do estudante, que deve apropriar-se do conhecimento para ressignificá-lo em seu contexto social.[...] Por sua natureza social, a ação pedagógica leva à humanização dos sujeitos, em contraposição à robotização típica de um processo alienante (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 13).

Isto é, reconhece-se o docente como sujeito político-histórico-social que, consciente do sistema no qual está inserido, ou seja, o capitalismo, pode (e deve) vir a ser agente de transformações nas estruturas que sustentam este sistema, agindo teleologicamente e levando à humanização dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica e à libertação da alienação.

Entretanto, embora estas diretrizes tragam em seu bojo os preceitos já mencionados aqui, em alguns momentos ainda ressaltam a “reflexão na ação”, o que, num olhar mais desatento, pode aproximá-las de concepções que durante muito tempo foram predominantes nos aspectos educacionais de formação de sujeitos, a epistemologia da prática.

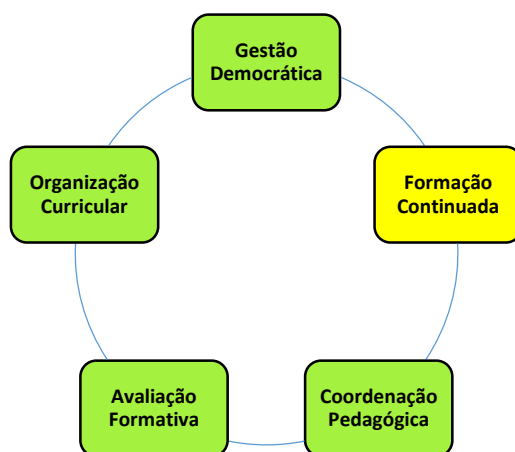
A prática social compartilhada eminentemente por meio da linguagem é o ponto de contato entre os dois componentes essenciais do processo de ensino-aprendizagem: o professor e o estudante. Repensar a ação pedagógica incorporando os mais variados recursos, como imagem, som e movimento, envolvidos pela ludicidade, é uma forma de tornar significativos espaços-tempos de formação; a aula mais interativa atrai os estudantes, o que possibilita um maior desenvolvimento, que vai além da dimensão cognitiva. É nesse cenário que a Pedagogia Histórico-Crítica alcança seu potencial crítico e libertador das consciências e afirma a possibilidade da escola como espaço de reflexão na ação (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 15-16).

É preciso ter-se em mente que a “reflexão na ação” referida aqui tem como horizonte a prática social inserida nos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica, o que a difere da tradicional visão de “reflexão na ação” contida na proposta de Schon (2000), a qual

popularizou este termo vinculando-o ao saber-fazer, sem, no entanto, levar em consideração as múltiplas determinações envoltas no processo.

No tocante à formação continuada, as diretrizes a elencam como um dos cinco pilares que sustentam a proposta que reorganiza o modelo de regime escolar.

Figura 3 - Elementos estruturantes da organização dos ciclos para as aprendizagens nos anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal



Fonte: elaborada pelo autor

Asseveram que

a formação continuada é um dos elementos fundantes da organização escolar em ciclos. No DF a formação continuada dos profissionais da educação deve contribuir para a melhoria dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. A perspectiva assumida é do desenvolvimento profissional docente que contempla, além da formação, a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho num continuum que possibilita a revisão das trajetórias docentes de forma crítico-reflexiva (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 26).

E demarcam a perspectiva à qual a vinculam, o Desenvolvimento Profissional Docente. Aqui há uma aparente contradição. Embora (como vimos na seção anterior) o conceito de desenvolvimento profissional docente origine-se embebido de preceitos da epistemologia da prática, ele é assumido aqui como perspectiva, no entanto, vinculado à valorização profissional, melhoria das condições de trabalho e revisão crítico-reflexiva da trajetória docente. O que se aproxima das dimensões propostas por Marcelo Garcia (1999) e das três perspectivas elencadas por Oliveira-Formosinho (2009), já debatidas anteriormente, em que pese as diretrizes advogarem por uma formação que prime pela crítica das estruturas sistêmicas e pela emancipação humana.

Caracterizando a formação continuada, as diretrizes indicam que

a formação continuada dos docentes ocorre ao longo de toda a vida profissional e não deve ser encarada como um complemento para suprir lacunas e fragilidades teórico-metodológicas, mas como um repensar permanente da prática pedagógica no contexto do cotidiano escolar à luz dos estudos e pesquisas (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 26).

E, por fim, ainda se referindo à formação continuada à qual advogam, elucidam que

[...] nessa perspectiva, a formação continuada contribui para a apropriação e ou revisão de concepções e práticas pedagógicas, transformando-as em práxis por meio da reflexão crítica de situações e experiências de trabalho vivenciadas na própria escola e da atuação consciente dos docentes (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 28).

Como pode se observar, as Diretrizes Pedagógicas para o 3º Ciclo para as Aprendizagens aspiram por uma formação que valorize o sujeito enquanto ser sócio-histórico-cultural, que seja consciente das intencionalidades do seu fazer e de sua dimensão política e que leve a uma consciência crítica e emancipação humana, embora a assente sob os aspectos do desenvolvimento profissional docente e enalteça, em alguns pontos, alguns aspectos da reflexão na ação. O que revela que estão imbuídas de contradições inerentes à dialética presente na realidade concreta na qual estão imersos tanto a educação quanto os profissionais que se pretende formar, no contexto de uma sociedade capitalista. Entretanto, em que pesem as contradições, assentam explicitamente que evocam uma formação docente que seja consubstanciada na práxis.

Estas diretrizes foram o Norte para os princípios da formação continuada da rede pública de ensino do Distrito Federal de 2014 a 2018, ano em que foram lançadas as Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF, documento que analisaremos a seguir.

3.4.2. Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

Em 2014, ano de publicação das Diretrizes Pedagógicas para o 3º Ciclo para as Aprendizagens, foi instituído um Grupo de Trabalho composto por professores efetivos da SEEDF para estudos e elaboração das Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Educação do Distrito Federal, documento então inédito em toda a história da educação do DF. Após alguns anos de trabalho deste grupo e após a colaboração de alguns estudiosos da formação de professores, como Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, da Universidade de Brasília (UnB), Maria Beatriz Moreira Luce, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif, da Universidade Católica de

Brasília (UCB), em dezembro de 2018 foram publicadas as novas diretrizes, que começaram então a ser implementadas a partir do ano de 2019.

As Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal asseveram que sua concepção de formação continuada se fundamenta numa concepção de educação baseada nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012, 2013) e da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2001, 2002, 2003 (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 33).

Indicam que “compreendem a educação como processo imprescindível para a superação da ordem social vigente” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 10) e que

as ações de formação (cursos, congressos, conferências, seminários, simpósios, mesas-redondas, colóquios, fóruns, palestras, oficinas temáticas, projetos e outras ações similares) terão como referência a formação crítico-emancipadora dos sujeitos que dela fizerem parte, por meio do levantamento prévio das demandas de formação continuada, com base nas necessidades e prioridades da SEEDF e da definição dos temas que nortearão os cursos a serem ofertados (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 10).

E assumem como projeto de formação a concepção Crítico-emancipadora, que tem por base a epistemologia da práxis, embasadas em Curado Silva (2002, 2008, 2011, 2014, 2018) – que tem como referência, entre outros, Marx, Gramsci, Vázquez e Freire.

A práxis pressupõe uma indissociabilidade, uma união dialética entre teoria e prática, entre conhecimento e transformação, que pode ser caracterizada como

uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, entretanto, não há práxis como atividade puramente material, isso é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (CURADO SILVA, 2011, p. 239).

Na concepção Crítico-emancipadora, que entende a realidade como contraditória e dialética, a formação de professores, por meio da práxis, aspira a uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a esses sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômico-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas (CURADO SILVA, 2018).

Nesse sentido, “a formação continuada se situa numa abordagem mais ampla de educação como possibilidade de mudança social, e não simplesmente de melhoria ou de atualização de práticas profissionais” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 11). E,

[...] para além da articulação com o currículo e com outros documentos norteadores, a formação continuada precisa estar articulada com o mundo escolar, social, político

e cultural, pois é esse multifacetado que se pretende transformar. O mundo que se deseja mudar está globalizado, e, sem que estejamos atentos, ele reproduz desigualdades, tecnologiza e exclui pessoas. É nesse cenário de globalização, tecnologização e exclusão que os profissionais da educação atuam e nele lhes ensina o desafio da transformação (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 11).

De acordo com o documento, a formação continuada dos profissionais da educação “deve levar em conta o importante debate sobre a função social da escola e da educação, especialmente quando se intitula uma instituição para todos, e não apenas para um grupo de homens (heterossexuais, brancos e privilegiados financeiramente)” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 15).

Assim, ao situar a formação continuada dos profissionais da educação num processo que renega práticas escolares de perpetuação de injustiças e de exclusões,

estas Diretrizes assumem o caráter emancipador (GRAMSCI, 1999) da educação, especialmente no que tange à superação de condições que tornam pessoas segregadas, muitas vezes sob a égide de ações, irrefletidas, levadas a efeito no âmbito escolar. Assim, é de se esperar que a formação continuada contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais da educação, para que bem executem suas atividades de caráter pedagógico, técnico e/ou institucional. Contudo, tal desenvolvimento deve se fortalecer em atitudes de profissionais agentes da e para a emancipação, tanto de si mesmos quanto daqueles que são, também, protagonistas do processo educativo: os estudantes e os membros da comunidade escolar interna e externa (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 15).

Segundo as Diretrizes, a formação dos profissionais da educação

deve transcender a ideia de centrar-se exclusivamente na prática profissional como elemento de construção de conhecimentos, voltando-se à compreensão das restrições impostas por essa prática a partir da apropriação e da produção teórica como elementos do desenvolvimento profissional e pessoal. Nesse movimento, torna-se essencial a aquisição do conhecimento elaborado nas ciências, nas artes, na filosofia, na pedagogia e nas ciências da educação; torna-se essencial, também, o desenvolvimento de recursos que possibilitem aos profissionais refletir e produzir representações próprias acerca desses conhecimentos, em inter-relação com sua prática profissional. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 35).

Assim sendo, o projeto de formação continuada dos profissionais da educação do Distrito Federal tem por objetivo favorecer possibilidades de construção de autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos no ato educativo, tornando-os capazes de entender, interpretar e transformar o mundo em que vivem. Para isso, incorpora princípios que são fundantes da perspectiva crítico-emancipadora: a categoria trabalho; a relação dialética de unicidade entre teoria e prática; e a pesquisa na e da formação continuada enquanto estratégia teórico-metodológica (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 36).

3.5. Algumas considerações

Embasadas na Pedagogia Histórico-Crítica, na Psicologia Histórico-Cultural, na Epistemologia da Práxis e referenciando-se numa perspectiva Crítico-Emancipadora de formação docente, as concepções que subjazem o projeto de formação continuada da rede pública de ensino do Distrito Federal, incluindo-se o caso particular da etapa relativa aos anos finais do ensino fundamental, enaltecendo como princípios a categoria trabalho, a relação dialética e indissolúvel entre teoria e prática e a pesquisa enquanto estratégia na e da formação, consubstanciam a reflexão-crítica que possibilita a apropriação e revisão de concepções e práticas pedagógicas, de modo que se caminhe na direção de um desenvolvimento profissional docente que seja capaz de favorecer a construção da autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

Indicam a construção de um modelo referenciado em prática social-teoria-prática social, baseado na práxis (reflexiva, revolucionária), transcendendo-se assim modelos técnico-instrumentais, bem como os pragmatistas, centrados exclusivamente na prática profissional, para que se forme sujeitos que são social, política e historicamente condicionados (mas não determinados), conscientes e capazes de reconhecer e compreender as mediações e contradições que compõem a totalidade dos contextos nos quais estão inseridos, no intento de desvelar a realidade que os cerca, capacitando-os a intervir e modificar conscientemente o mundo a sua volta.

Entretanto, uma questão que se coloca e que merece ser fruto de investigações é: como tais preceitos e pressupostos presentes nas diretrizes se materializarão nas formações concretas realizadas pela rede pública de ensino do Distrito Federal? De certo será mote para novas pesquisas.

4. OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: analisando a relação formação continuada e profissionalidade docente nos Anos finais do Ensino Fundamental

Conforme descrito na introdução deste trabalho, da transcrição das entrevistas realizadas relacionamos 535 (quinhentos e trinta e cinco) pré-indicadores, que foram agrupados em 32 (trinta e dois) indicadores, que, por sua vez, foram sistematizados em 5 (cinco) núcleos de significação. Neste capítulo analisaremos os núcleos de significação que elencamos.

4.1. Relação teoria e prática nas concepções de formação continuada

O quadro a seguir ilustra o movimento que realizamos desde a formatação dos pré-indicadores, a partir da transcrição do material das entrevistas, até a constituição deste núcleo de significação.

Quadro 6 – Movimento de constituição do núcleo Relação teoria e prática nas concepções de formação continuada

PRÉ-INDICADOR	INDICADOR	NÚCLEO
É essa busca de conhecimento <u>para se aperfeiçoar</u> , para melhorar como professor. Melhorar seus métodos, suas técnicas, suas estratégias de ensino.	Aperfeiçoamento	Relação teoria e prática nas concepções de formação continuada
<u>Aprimorar</u> os conhecimentos para você ter novas práticas pedagógicas.	Aprimoramento	
Se manter <u>atualizado</u> .	Atualização	
Cursos são interessantes, mas eu acho que a formação continuada pode inclusive ser <u>por conta própria</u> , pela leitura, pela <u>busca pessoal</u> .	Autoformação	
<u>Se você tiver a prática aí sim você consegue, na formação, entender o que é viável e o que não é.</u> O que é utópico e o que é aplicável.	Conhecimento para a prática	
Isso da formação continuada é da <u>natureza do trabalho</u> do professor. Não é algo que eu diria ser de escolha, mas <u>é inerente</u> .	Inerente à profissão	
Porque antes era só conteúdo, nota e avaliações, e <u>com essas formações a gente vai aprendendo que não é só isso</u> .	Mudança de concepção	

A gente passa a enxergar o aluno como um todo, né, como um ser humano social.		
<u>Só na prática</u> que a gente vai realmente se tornando professor.	Prática	
Eu acho assim que deveria expressar <u>formação no sentido de reciclagem</u> para professores.	Reciclagem	
Você se faz como professor <u>a partir do que você teve de embasamento teórico.</u>	Sólida base teórica	
Esse embasamento teórico e prático eles andam junto. <u>Não tem como se separar isso.</u>	Indissociabilidade Teoria e Prática	

Fonte: elaborado pelo autor

Este núcleo foi sistematizado a partir da indicação pelos sujeitos participantes da pesquisa de que a relação teoria e prática tem um relevante papel nas práticas, vivências e proposições de formação continuada, bem como nos modos de ser e estar na profissão. Assim, pareceu ter força o sentido de que a formação continuada atenderia ao movimento de construção de conhecimentos práticos. Por outro lado, também se apresentou uma dimensão de dissociação da prática com a teoria dando maior destaque exatamente ao conhecimento teórico, como se a apropriação desse conhecimento o levasse a ser aplicado na prática. Contudo, essa visão de dissociação ente teoria e prática foi refutada na visão de alguns outros sujeitos, uma vez que a compreensão da unidade teoria-prática e o movimento de mudança de concepção e busca de uma outra condução do/no trabalho docente os aproxima de uma profissionalidade crítica que agrega dimensões político-pedagógicas em seu ser e fazer.

No que tange a um sentido aplicacionista e imediatista da formação continuada, inferimos que, ao os professores a alocarem sob as concepções de aperfeiçoamento, aprimoramento, atualização, instrumentalização, reciclagem e aquisição de conhecimentos para aplicação imediata na prática, corre-se o risco de se tomar a docência por bases epistemológicas que a configuram descolada de sua condição sócio-histórica, conferindo à formação continuada um viés de treinamento e receituário: a racionalidade técnica e a racionalidade prática (MARIN, 1995).

A docência, no decurso da história, esteve arraigada em processos formativos que ora se orientaram embasados numa racionalidade técnica, ora numa racionalidade prática, ora numa racionalidade crítica (CURADO SILVA, 2008; DINIZ-PEREIRA, 2014). Como vimos no capítulo 3, na racionalidade técnica o docente é tido como um técnico-executor, um especialista

que aplica na prática as regras advindas da ciência, cabendo à formação treinar o professor para desempenhar com eficiência a sua função. Segundo Diniz-Pereira (2014), há pelo menos três conhecidos modelos que tem essa como sua base epistemológica:

modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; *o modelo de transmissão*, no qual conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino; *o modelo acadêmico tradicional*, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36, grifos do autor).

De acordo com o autor, “certamente, o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36).

Na racionalidade prática o professor é visto como um prático-reflexivo que busca com a reflexão-na-ação prática desvelar os saberes que englobam os conhecimentos, competências e habilidades envolvidas no trabalho docente, o que culminaria no desvelamento dos elementos assentados no trinômio saber/saber-fazer/saber-ser (TARDIF, 2007), embasados na epistemologia da prática. Diniz-Pereira (2014) afirma haver, no mínimo, três modelos de formação de professores assentados sob essa acepção epistemológica:

o modelo humanístico, no qual professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer afundo; *o modelo de “ensino como ofício”*, no qual o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata; *o modelo orientado pela pesquisa*, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 38, grifos do autor).

De acordo com o autor, “organizações internacionais conservadoras, incluindo o Banco Mundial, têm recentemente apropriado o discurso da racionalidade prática para manter seu controle sobre os programas de formação de professores” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 38).

O que ocorre é que processos formativos assentados nestas duas bases epistemológicas conferem centralidade às dimensões técnica e prática em detrimento das ética e política (RIOS, 2010), visando a resolução pontual e imediata de questões que se apresentam no cotidiano educacional, distanciando-se de suas determinações históricas, políticas e sociais.

Isto evoca, como debatemos no primeiro capítulo, dois tipos de profissionalidade docente pela perspectiva do modelo do ser professor: a profissionalidade docente a partir da racionalidade técnica, que tem o professor como um técnico, alguém que aplica rigorosamente as regras derivadas do conhecimento científico no intuito de atingir finalidades pré-determinadas; e a profissionalidade docente a partir da racionalidade prática: que tem o

professor como profissional reflexivo/pesquisador que reflete sobre sua prática ante as situações cotidianas, incertas e às vezes imprevisíveis, sob as quais características intuitivas e criativas ganham destaque na reflexão-na-ação (CRUZ, 2017).

Depreendemos que os professores fizeram a alocação da formação continuada sob esses termos em função das questões que se apresentam em sua cotidianidade, as quais, possivelmente se lhes apresentam sob a forma de questões emergenciais nas quais é preciso se dar uma solução imediata e pontual, entretanto,

numa sociedade em que está vigente o sistema capitalista e na qual a educação está pensada como instrumento para mantê-lo, o profissional da educação, imerso na cotidianidade e servindo-se dela como mediação para se manter na atividade docente, pode perder de vista a dimensão humano-genérica (HELLER, 2008, p.133).

Podendo até fazer emergir soluções provisórias ou paliativas, mas sem levar em consideração suas bases estruturais.

Acreditamos que, ao estabelecer a formação continuada como processo inerente à profissão, ancorada numa sólida base teórica, capaz de mudar concepções, transformar o ser docente e alicerçada numa união indelével e indissociável entre teoria e prática, os docentes a ancoram numa racionalidade crítica em que a inserem, juntamente com a docência, num contexto educacional com uma visão de totalidade em seus condicionantes sócio-históricos, em que valorizam-se as dimensões técnica, cognitiva, política, ética, estética e afetiva, para além do seu caráter prático e desprovida de imediatismos.

Isso pode ser observado em falas como:

Esse embasamento teórico e prático eles andam junto. Não tem como se separar isso!
(Professor 7)

Não existe crescimento que não seja por conta do conhecimento, mas é um conhecimento bem estruturado, conhecimento muito bem construído, um conhecimento sólido, um conhecimento libertador. A formação continuada me fez!
(Professor 6)

Essa visão do Leão por dia nos tira a possibilidade de enxergar algo que tem um cenário de totalidade maior, né. E isso foi o curso de mestrado que me abriu os olhos pra esse tipo de situação. (Professor 15)

Isso da formação continuada, é da natureza do trabalho do professor. Ele vai ter que estar em constante processo de formação continuada, seja com as leituras, seja com os documentários, seja com as rodas de conversa, ou seja com os estudos formais, seja com cursos, com pós-graduações, etc. Não é algo que eu diria ser de escolha, mas é inerente. (Professor 15)

Mudou muito a minha forma de ver a minha sala de aula, mudou muito a minha forma de ver a sala dos professores, mudou muito a forma de ver as políticas públicas, mudou muito a forma de ver a gestão. Eu passei a ver num sentido sócio-histórico, que até então eu observava tudo isso de forma muito pontual. (Professor 15)

Porque antes era só conteúdo, nota e avaliações, e com essas formações a gente vai aprendendo que não é só isso. A gente passa a enxergar o aluno como um todo, né, como um ser humano social. (Professor 16)

Na racionalidade crítica a educação é uma atividade social historicamente localizada, intrinsecamente política e problematizadora (FREIRE, 1987; DINIZ-PEREIRA, 2014). Diniz-Pereira (2014) afirma que há, no mínimo, três modelos de formação docente embasados nela:

o modelo sócio-reconstrucionista, o qual concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade; *o modelo emancipatório ou transgressivo*, o qual concebe a educação como expressão de um ativismo político e imagina a sala de aula como um local de possibilidade, permitindo o professor construir modos coletivos para ir além dos limites, para transgredir; e *o modelo ecológico crítico*, no qual a pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40-41, grifos do autor).

Esta concepção evoca uma epistemologia que congua teoria e prática na perspectiva da práxis, “uma atividade material transformadora e ajustada a objetivos” (VÁZQUEZ, 1968, p.108) que congrega as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática),

mas transformar com base na interpretação, no conhecimento, na teoria. Interpretar, conhecer, teorizar, também, mas em relação com a prática. Dessa maneira, a teoria cumpre uma função prática não por si mesma, por si só – pois as ideias por si só não mudam nada, não transformam o mundo –, mas em virtude de seu nexo com a prática. (VÁZQUEZ, 2002, p. 151-152).

Curado Silva (2011, 2016, 2019) assentou sua formulação sobre a Perspectiva Crítico-emancipadora na formação de professores sob esta base, a epistemologia da práxis, como vimos no capítulo 3, em que propõe que a partir de uma análise crítica do real e de suas bases materiais se realize uma formação humana integral e transformadora que leve à emancipação.

Reconhecer o caráter sócio-histórico da docência, bem como o contexto de totalidade em que ela está inserida, do qual a formação continuada é parte integrante, desvinculando-a de treinamento e aplicacionismos imediatistas, nos leva a crer que os docentes também buscam assentá-la sob a perspectiva da epistemologia da práxis, o que evoca um outro modelo de profissionalidade docente: o modelo sociocrítico, o qual tem o professor como intelectual crítico e em que a análise da atuação docente não se limita ao interior da sala de aula, mas, mediante uma compreensão crítica do contexto em que atua, analisam-se as interferências sócio-políticas ao contexto educacional, o contexto das próprias instituições e as condições materiais em que o processo ensino-aprendizagem ocorre.

Em síntese, neste núcleo os sujeitos apontaram como a relação teoria-prática em articulação com as concepções que se têm acerca da formação de professores (em especial a continuada) reverberam em sua profissionalidade docente. Essa articulação tanto pode priorizar a prática em detrimento da teoria, como pode inversamente priorizar a teoria em detrimento da prática ou pode levar à compreensão de que ambas são indissociáveis, sendo possível se mudar de concepção acerca dela por meio de processos formativos.

Esses processos formativos, por sua vez, podem ser vivenciados no próprio ambiente de trabalho, tomando a escola como espaço de formação (FREITAS, 2002; 2007), e em interação com os pares. Este debate acerca da escola como espaço formativo e a relação com os pares será realizado no próximo núcleo.

4.2. Escola como espaço de formação e a relação com os pares

O quadro a seguir ilustra o movimento que realizamos desde a formatação dos pré-indicadores, a partir da transcrição do material das entrevistas, até a constituição deste núcleo de significação.

Quadro 7 – Movimento de constituição do núcleo Relação com os pares e escola como espaço de formação

PRÉ-INDICADOR	INDICADOR	NÚCLEO
O que tem me incomodado são as pessoas que veem a profissão <u>apenas pelo dinheiro.</u> Alguns colegas que não entendem a importância e acham que só porque a gente é <u>professor não tem tanto impacto na sociedade.</u>	Baixo reconhecimento social da profissão de professor	Escola como espaço de formação e a relação com os pares
Um dos limites são os <u>colegas de trabalho.</u>	Colegas de profissão	
Ela <u>pode acontecer dentro da escola,</u> com professores, com os colegas.	Escola como espaço de formação	
Infelizmente a gente tem muitos colegas que não têm o mesmo afinco, não tem o mesmo interesse. Isso é ruim, porque são <u>esses colegas que denigrem o grupo todo enquanto professores.</u>	Fragilidade da coletividade	
O contato com os colegas, acredito que ele seja também um espaço de	Troca de experiências	

formação continuada, que a gente tem no dia a dia, com a <u>troca de experiência.</u>		
--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor

Neste núcleo os professores indicaram a contraditória relação com o outro, que tanto pode ser causa na fragilidade da construção de uma coletividade enquanto grupo profissional, como pode ser fonte de conhecimento, capaz de gerar crescimento e desenvolvimento para os participantes do grupo, destacando o espaço em que este fazer profissional se desenvolve.

Segundo Nóvoa (1995), “a profissão docente é exercida a partir da adesão coletiva, implícita ou explícita, a um conjunto de normas e de valores” (p.20). O estabelecimento de valores éticos e normas deontológicas foi um fator decisivo para a composição dos professores enquanto grupo profissional, uma vez que “regem não somente o cotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente” (p.20). Este “Código deontológico”, elemento inerente às profissões, visa ao reconhecimento e valorização do estatuto socioprofissional dos professores, isto é, o reconhecimento da relevância social do trabalho docente, trabalho este, então, que só poderia (ou deveria) ser desenvolvido por um profissional do ensino.

Ocorre que

a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. [...] o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões (Norte/Sul, progressistas/conservadores, nacionalistas/internacionalistas, católicos/laicos, etc.) (NÓVOA, 1995, p. 21).

O que revela o caráter fragmentado da tentativa de assentamento deste código com vistas a configuração de uma coletividade ou uma identidade profissional, o que reverbera no estatuto socioprofissional, podendo enfraquecê-lo de dentro para fora.

Quando os professores indicam em suas falas que *O que tem me incomodado são as pessoas que veem a profissão apenas pelo dinheiro. Alguns colegas que não entendem a importância e acham que só porque a gente é professor não tem tanto impacto na sociedade* (Professor 1), vemos um exemplo deste enfraquecimento, em que se desvaloriza a dimensão social da docência e enaltece-se um aspecto mercadológico de subsistência ante o sistema capital.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), assim como Bourdoncle (1991), alocam o código deontológico e o estatuto socioprofissional na dimensão do profissionalismo, a qual tem uma

intrínseca e dialética relação com a profissionalidade, que expressa, segundo Cruz (2017), o “conjunto de elementos elaborados e articulados pelos professores, na relação entre objetividade e subjetividade, os quais são compartilhados entre os pares na busca da identidade profissional” (CRUZ, 2017, p.58), e em que as formas de vivenciar e praticar a docência desenvolvidas pelos professores, de maneira individual e coletiva, estabelecem uma estreita relação com as condições sociais e institucionais designadas para o trabalho docente.

O que nos permite dizer que não compartilhar um sentido coletivo do valor social do trabalho docente faz reverberar sentidos múltiplos que, confrontados com as implicações de realizá-lo no contexto de uma sociedade capitalista, pode gerar marcas de individualização e de desvalorização do fazer docente. Podemos perceber isto em falas como:

Um dos limites são os colegas de trabalho. (Professor 13)

A gente se junta para procurar fazer algum tipo de medida, de ação que seja melhor para todos os alunos de forma coletiva e existe um embate ideológico que me incomoda muito a partir daquilo que eu considero que é ser professor. (Professor 23)

Infelizmente a gente tem muitos colegas que não têm o mesmo afinco, não têm o mesmo interesse. Isso é ruim, porque são esses colegas que denigrem o grupo todo enquanto professores. (Professor 20)

Temos professores excelentes que fazem um ótimo trabalho, mas temos também aqueles professores que só fazem o mínimo do mínimo. E eu penso assim, desculpa a franqueza, quantos alunos esses professores não estão aleijando, né. (Professor 20)

E numa dimensão mais política da docência no contexto capitalista, podemos exemplificar essa fragmentação na coletividade em falas como:

Um exemplo mais característico é quando a gente num movimento, sei lá, de repente chega ao ponto de movimento paredista ali, a gente ter que fazer uma greve e a gente tá bem acostumado aí na categoria de vinte e cinco, trinta mil pessoas na ativa, a gente fazer greves aí com duas mil, três mil pessoas, né. Isso pra mim é o que mais me incomoda, essa teleologia que há por trás pra fazer com que não haja mesmo essa articulação e a maior parte das pessoas tem muita dificuldade em enxergar isso. (Professor 15)

Esta fragilidade na coletividade pode dificultar o entendimento de que a formação continuada agrega possibilidades de se problematizar o trabalho docente e que pode ser um elemento de valorização dos professores enquanto grupo profissional, tendo impactos de valorização social tanto internos quanto externos ao grupo.

Por outro lado, a relação com o outro foi apontada também como uma forma de crescimento e desenvolvimento profissional, consubstanciada na troca de experiências, em que,

a partir dos saberes do outro mais experiente, desenvolver-se-ia o próprio saber tomando aquele como modelo e agregando a própria experiência.

É o que evoca falas como: *o contato com os colegas, acredito que ele seja também um espaço de formação continuada que a gente tem no dia a dia, com a troca de experiência* (Professor 8), e outras em que inclusive afirma-se que, desta maneira, é possível se passar de uma visão micro para um aspecto mais macro da docência: *nas formações você conhece seus pares, você conhece outras realidades, ouve outros relatos, você tem uma visão mais macro, mais sistêmica* (Professor 14).

Monteiro (2001) indica que “os saberes da experiência são constituídos a partir do exercício da prática diária da profissão e que se fundam no trabalho e no conhecimento do meio” (p.127). Para Nunes (2001), “são um saber prático ligado à ação que o professor produz e que, mesmo sem cientificidade, não deixa de ser um saber legítimo” (p. 34). Segundo Pimenta (2006), “são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho” (p. 20). Tardif (2007), um dos autores mais difundidos quando se trata de saberes experienciais, os classifica como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (p. 48-49).

Brito Ferreira (2007) nos avisa que

quando se evidencia, porém, o saber docente, entende-se o professor como sujeito inventivo e construtivo, capaz de refletir sobre a sua prática, podendo transformá-la e redirecioná-la com base na experiência e no novo conhecimento que a academia produz, desde que seja significativo para sua prática (BRITO FERREIRA, 2007, p. 62)

E o próprio Tardif (2007) indica que

o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (...) É construído por uma articulação entre os aspectos sociais e individuais (...) Expressa um saber social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. (TARDIF, 2007, p. 18, 11, 14).

Fato que expressa que não se pode aportar o trabalho docente somente sob o prisma da experiência, sob o risco inclusive de se culminar num trabalho alienado, o que nos leva a ancorar a docência no conceito de profissionalidade sob o qual assentamos nossa pesquisa e que ratifica que o docente assim se constitui ante o domínio de diversos saberes de diferentes áreas do

conhecimento e ante o dialético processo de relações históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, marcadas por concepções epistemológicas de homem, mundo e sociedade, em que agrega-se, também, a vivência particular dos sujeitos, imersos numa sociedade regida sob a égide do capital, em suas relações com trabalho, educação e ensino.

Outro aspecto relevante apontado pelos professores em suas relações entre pares é a possibilidade de utilização da escola como espaço de formação. Segundo Brito Ferreira (2007b)

a escola, como ambiente educativo e espaço de formação de pessoas, é construída por uma diversidade de atores que pensam e agem no cotidiano, formando uma rede de relações que se define com base em uma cultura própria e repleta de significados. A cultura escolar não está apresentada de maneira explícita, porque ela vai além das formas convencionais de organização, dos projetos elaborados e do currículo. As formas de operacionalização, ou melhor, as “maneiras de fazer” na escola, inserem-se nas práticas elaboradas no cotidiano escolar e fazem parte de um conjunto de ações coletivas, tornando cada realidade escolar única (BRITO FERREIRA, 2007b, p. 65).

Nesse sentido, Candau (1999) indica que “o dia-a-dia na escola é um lócus de formação, pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação” (p. 144), e Nóvoa (2001) afirma que “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais de cada escola, que se desenvolve a verdadeira formação” (p. 18). Curado Silva (2019), corroborando os preceitos de Freitas (2002b), indica que realmente é preciso se tomar o espaço de trabalho como objeto de estudo, entretanto, sabiamente adverte que não basta dizer que o lócus de formação seria a escola, há que se problematizar o trabalho docente e suas condições objetivas como referência para a formação.

Ademais, é preciso se ter explicitamente clara a concepção epistemológica de formação em referência, pois como nos lembra Pacheco (2008), “o espaço de formação transformadora é, pois, todo o espaço e tempo de ensino e aprendizagem. É neste alargado que se pode conceber a prática de modelos emancipatórios, no sentido que o pedagógico e o político se interpenetram” (p. 27), sendo a escola, inclusive, uma das possibilidades.

Os professores aventaram esta possibilidade, no que se refere à formação continuada, sobretudo em função da existência da semana pedagógica e do espaço-tempo da coordenação pedagógica⁴⁵:

Ela pode acontecer dentro da escola, com professores, com os colegas. (Professor 8)

É interessante porque quando a gente começa a falar de formação continuada, abre-se um leque muito grande, né, principalmente a formação continuada em serviço. (Professor 6)

⁴⁵ Para um maior aprofundamento a respeito deste tema é importante conhecer os estudos de MEDEIROS, Danyela Martins. **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF. 171f.** Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2017.

Vou falar da nossa semana pedagógica, que não deixa de ser uma formação continuada. (Professor 22)

A coordenação pedagógica, ela já oferece esse espaço. (Professor 7)

A formação também é o nosso diálogo diário em coordenação, que também nos ajuda aí a nos formar, a desenvolver mais. (Professor 11)

A coordenação coletiva é para ser um espaço de troca, ninguém sabe tudo, todo mundo pode aprender alguma coisa com todo mundo. (Professor 13)

No Distrito Federal, a semana pedagógica corresponde ao período anterior ao início das aulas do ano letivo em que, com os alunos ainda em férias, os profissionais do ensino se reapresentam ao trabalho. Esse momento é (ou deveria ser) utilizado para se planejar coletivamente o Projeto Político-pedagógico da escola, proceder à escolha de turmas pelos docentes, de acordo com a pontuação de cada um, gerada a partir de critérios estabelecidos em portaria pela Secretaria de Educação, além da realização de formações para os professores.

O espaço-tempo da coordenação pedagógica está assentado em previsão legal na Lei 5.105/2013, que dispõe sobre o atual plano de carreira do magistério público do DF. Nela, há a garantia expressa de 33% da carga horária destinada à coordenação pedagógica para os professores que atuam 20 horas semanais e 37,5% para os que atuam no regime de 40 horas semanais. Uma conquista significativa para o trabalho docente, fruto de muita luta dos professores do Distrito Federal. E há a explícita demarcação do que se entende por coordenação pedagógica:

Art. 2º Para efeitos desta Lei, considera-se:

[...] IX - coordenação pedagógica: o conjunto de atividades destinadas a qualificação, formação continuada, planejamento pedagógico e orientação educacional que, desenvolvidas pelo servidor da carreira Magistério Público, dão suporte à atividade de regência de classe e ao processo de ensino e aprendizagem; (DISTRITO FEDERAL, 2013).

De acordo com a portaria nº 03, de 06 de janeiro de 2020, que disciplina, entre outras coisas, a distribuição da carga horária destinada à coordenação pedagógica, no caso dos docentes dos anos finais, para aqueles que atuam no regime de 40 horas semanais, a coordenação pedagógica dar-se-á no turno contrário ao de regência, totalizando quinze horas semanais, devendo atender a: quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na unidade de ensino; um dia destinado à coordenação por área de conhecimento ou à formação continuada presencial, sendo a terça-feira reservada à área de Ciências da Natureza e de Matemática, quinta-feira à área de Linguagens e sexta-feira à área de Ciências Humanas e Ensino Religioso,

quando houver; um dia destinado à coordenação pedagógica individual na unidade de ensino ou à formação continuada presencial, se esta não estiver sendo realizada no dia reservado à coordenação por área do conhecimento; e, dois dias destinados à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente escolar.

No caso dos professores que atuam por vinte horas semanais ou em duas cargas horárias de 20 horas, a coordenação pedagógica dar-se-á em oito horas semanais, no respectivo turno, e deve observar a seguinte divisão: um dia destinado à coordenação pedagógica por área de conhecimento ou à formação continuada presencial, sendo a terça-feira reservada à área de Ciências da Natureza e de Matemática, a quinta-feira à área de Linguagens e a sexta-feira à área de Ciências Humanas e, quando houver, Ensino Religioso; e um dia destinado à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente escolar.

O que congrega pontos positivos, como o espaço-tempo para planejamento e formação, mas também possui algumas limitações, como o fato de não haver coordenação coletiva para os que atuam no regime de 20 horas e a possibilidade de se culminar no estabelecimento de relações somente com pares que atuam ou com a mesma disciplina ou na mesma área do conhecimento. O depoimento de uma professora que atuou nos anos iniciais e atualmente está como professora da sala de apoio à aprendizagem nos anos finais ilustra um pouco essas dificuldades no tocante às formações: *as formações na coletiva de quarta-feira, nos anos iniciais é bem puxado, mas eu aprendi muito. Aqui nos finais a gente quase não faz formação. Na terça um grupo coordena, na quinta é outro grupo, na sexta outro grupo, a gente quase não se encontra* (Professor 17).

Segundo Silva (2007), a coordenação pedagógica representa um instrumento de luta pela profissionalização docente. Isso, na medida em que contribui para a superação da fragmentação do trabalho pedagógico, de sua rotinização e da desarticulação entre teoria e prática, constituindo-se, assim, num espaço-tempo privilegiado para a formação continuada dos professores,

uma formação que, ao mesmo tempo em que é determinante para o contexto no qual a prática ocorre – o espaço da escola -, é também determinada e sinaliza caminhos para a elaboração de um projeto educacional pautado em questões como: *que cidadão se deseja formar, para que tipo de sociedade e com qual modelo de educação*, ou seja, representa o repensar da função social da escola e do papel do educador como agente social de mudanças (SILVA, 2007, p.2, grifos da autora).

Nesse sentido, Medeiros (2017) indica que a formação profissional no espaço-tempo da coordenação pedagógica, em especial na coordenação coletiva, fugindo a uma lógica institucionalizadora por não ter diário, currículo, certificado, diploma ou instrumento formal,

“resulta em um contrato social que traz a importância de estudar pela profissão, com uma atitude investigativa, na qual os professores têm à disposição um tempo e espaço para a pesquisa” (p.148). Assim sendo, a profissionalidade docente vai sendo construída por meio das aprendizagens e das ações profissionais que emergem nas experiências e no e pelo trabalho que constitui o professor, a partir dos marcos objetivos e subjetivos com referência no trabalho coletivo.

Em síntese, este núcleo aponta a indicação da profissionalidade docente pelos sujeitos numa perspectiva de aprendizagem profissional, em que é possível se reconhecer no outro e no ambiente profissional a possibilidade de crescimento, seja tomando a experiência ou o cotidiano como referência, e também pela perspectiva da identidade profissional, em que se busca com os pares, numa articulação entre objetividade e subjetividade, o assentamento de uma integração, de um reconhecimento e de uma valorização enquanto coletividade. Valorização esta que por vezes vem acompanhada dialeticamente de ações que acabam por gerar desvalorização, alternando movimentos históricos de profissionalização e desprofissionalização. Estes movimentos de valorização e desvalorização serão debatidos no próximo núcleo.

4.3. Valorização e desvalorização

O quadro a seguir ilustra o movimento que realizamos desde a formatação dos pré-indicadores, a partir da transcrição do material das entrevistas, até a constituição deste núcleo de significação.

Quadro 8 – Movimento de constituição do núcleo Valorização e desvalorização

PRÉ-INDICADOR	INDICADOR	NÚCLEO
O que me levaria a realizar formação continuada? Além do conhecimento, <u>com certeza a remuneração que isso me traria.</u>	Retorno remuneratório	Valorização e desvalorização
Um <u>melhor lugar de trabalho, com melhores condições,</u> sabe. Se eu tiver que fazer um curso pra tá trabalhando num lugar que eu consiga trabalhar melhor, mais tranquilo, um ambiente melhor, eu vou fazer.	Melhores Condições de trabalho	
A EAPE é extremamente importante para nossa secretaria. E agora	Forma de valorização	

com essa questão de se tornar uma subsecretaria <u>vejo como uma valorização.</u>		
Não. Não me sinto realizado. Principal motivo é a <u>desvalorização da sociedade não pelo magistério em si, mas pela educação no geral.</u> A sociedade, principalmente essa comunidade aqui que eu atendo, <u>tem bastante desprezo pela educação,</u> e isso é muito lamentável.	Baixo reconhecimento social da educação	

Fonte: elaborado pelo autor

Neste núcleo os professores apontaram elementos imbricados no trabalho docente que tanto podem ser fator de valorização deste trabalho quanto podem ser reveladores de uma desvalorização. Esses elementos orbitam, sobretudo, em torno das condições de trabalho, que tanto podem fazer com que alguém com uma carreira consolidada em outra área faça a opção pela docência, como podem fazer vivenciar a docência como um trabalho estranhado.

Desta forma, realizar uma formação continuada pode significar uma ascensão na carreira (em termos da progressão funcional definida no plano de cargos e salários), uma melhor remuneração, a possibilidade de se conseguir trabalhar numa localidade diferente, num lugar com melhores condições de trabalho, ou mesmo pode não apresentar significado para alguns, em função da falta de perspectiva de valorização do trabalho docente.

A discussão sobre as condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação, após longa e árdua luta, foi assentada juridicamente em princípio normativo-legal na Carta Magna de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Lei do Piso Salarial Nacional.

A Constituição Federal assevera que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (BRASIL, 1988).

Já a Lei 9.9394/96, LDBEN:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

A Lei 11.738/2008, Lei do Piso Salarial Nacional, estabeleceu em seu artigo 2º o mínimo que um profissional do magistério público da educação básica, com formação em nível médio, deveria receber.

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00⁴⁶ (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2008)

O que, segundo Oliveira e Vieira (2012), embora seja um valor muito abaixo do necessário para garantir uma vida digna a esses trabalhadores, “significa o reconhecimento destes como profissionais que desempenham um importante papel na sociedade brasileira” (p. 154). Para as autoras, a instituição do piso “recupera a noção de carreira profissional, enfraquecida, em muitos casos, em razão da degradação sofrida pelos docentes em função das condições de trabalho nas redes públicas nas últimas décadas do século XX” (p. 154).

De acordo com Migliavacca (2010), a expressão *condições de trabalho do professor* se refere a “aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um período histórico dado, delimitam o marco estrutural em que se desenvolve o processo de trabalho do professor” (p. 74). Para Oliveira e Assunção (2010), nas *condições de trabalho docente* estão incluídas todas as relações que se referem ao processo de trabalho e emprego, dessa forma, “são todos os recursos necessários para que o trabalho se realize, incluindo materiais, instalações, insumos, equipamentos, formas de contratação, salário, carreira, etc.” (p. 45). Hypólito (2012) agrega ainda outra relevante noção às condições de trabalho docente, a qual trata do caráter subjetivo destas condições, relativo a dimensões emocionais do trabalho docente que impactam a vida e o trabalho do professorado. “Trata-se de questões relacionadas com ritmo, sobrecarga, tempos, intensificação e, dentre outras, com a satisfação nas atividades desempenhadas no trabalho” (p.213).

⁴⁶ O valor atual (2020) do piso salarial nacional dos professores é de R\$ 2.886, 24.

São esses elementos que levam os sujeitos de nossa pesquisa a indicarem contraditoriamente que tanto podem abdicar de uma carreira profissional já consolidada em favor da docência, como podem, pelas dificuldades encontradas, serem levados ao adoecimento (CODD, 2002).

Eu trabalhava no SAMU e no HRT. Trabalhei 12 anos na hospitalar. Aí nos plantões, por curiosidade, eu sempre fui muito curiosa, ficava lendo o livro de História. Aí nessas idas e vindas, assim de curiosidade com a questão da história, eu acabei gostando. Aí fiz o concurso e passei. Aí quando eu passei no concurso, eu fiquei pensando assim: “pô, duas férias... Gosto do curso... Sabe de uma coisa, eu vou optar”. Aí saí da enfermagem e fui para o magistério. E tô aqui há 27 anos. (Professor 7)

A estrutura da escola não favorece. São esses pequenos detalhes que vão assim desgastando e hoje eu entendo assim o porquê que os meus colegas adoecem quando estão se encaminhando aí pro final da carreira, assim, sabe, porque que adoecem tanto. (Professor 20)

A valorização profissional docente se refere tanto a aspectos internos como externos à profissão. Possui interfaces dialéticas com o trabalho e suas condições de produção e com aspectos anteriores ou externos ao processo de trabalho, como a formação, a política de remuneração e carreira, políticas educacionais e, de um modo especial, com o prestígio social que é atribuído ao trabalho docente.

Nesse sentido, os professores indicaram ser a existência do plano de cargos e salários uma forma de valorização da categoria, embora haja avanços a serem realizados. A previsão de progressão funcional, tanto horizontal quanto vertical, incentiva e valoriza a realização de formação continuada.

Na progressão horizontal existem seis níveis, divididos de acordo com a habilitação acadêmica do professor: o nível 1 refere-se ao curso normal em nível médio, o nível 2 à graduação em licenciatura curta, o nível 3 à graduação em licenciatura plena, o nível 4 à pós-graduação lato sensu (especialização), o nível 5 à pós-graduação *strictu sensu* em nível de mestrado e o nível 6 à pós-graduação *strictu sensu* em nível de doutorado. Quanto mais alto o nível, maiores são os vencimentos.

Já na progressão vertical existem 25 padrões, os quais correspondem aos anos completos de efetivo exercício na carreira magistério. Assim, o padrão 1 significa que o docente se encontra em seu primeiro ano de trabalho, o padrão 2 no segundo ano e assim sucessivamente. Entretanto, a cada 5 anos é possível se alcançar um padrão a mais na carreira sem que tenha se passado cronologicamente mais um ano de trabalho. Esse processo é conhecido popularmente entre os docentes como “pular barreira”. Para “pular a barreira” da progressão vertical, a cada 5 anos de efetivo exercício o professor precisa apresentar a comprovação de que realizou

formação continuada neste período, totalizando a carga horária de, pelo menos, cento e oitenta horas-aula, conforme norma editada pela Secretaria de Estado de Educação, que atualmente exige ao menos um certificado de 120 horas e as demais horas podendo ser obtidas somando-se vários certificados. Dessa forma, após completar o quinto ano de efetivo exercício, em vez de progredir ao padrão 6, o docente se encaminharia para o sétimo nível, ao completar o décimo ano de exercício iria ao décimo segundo nível e assim por diante, de modo que, ao completar 21 anos de efetivo exercício terá atingido o vigésimo quinto nível, o topo da carreira em termos de progressão vertical. Quanto maior o padrão, maiores são os vencimentos.

Outrossim, alguns docentes chegaram a indicar que entraram na Secretaria de Educação “tão somente com o magistério” e pelas possibilidades e incentivos hoje são doutores em educação, com encaminhamento inclusive para um pós-doutorado, embora se ressentam de não haver previsão de retorno remuneratório para este nível, o *pós-doc*.

Destarte, destacam a existência e o funcionamento da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal – EAPE – como também uma forma de valorização da categoria docente, porque além de permitir se cumprirem os requisitos necessários para progredir verticalmente no plano de cargos e salários, de modo a garantir com apoio institucional e oferta pública de cursos, propicia uma formação que pode consolidar a profissionalidade docente também em termos de fundamentos e proposta da própria rede de ensino.

Fundada em 1988⁴⁷ sob a denominação de Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal – EAP, a hoje Subsecretaria de formação continuada é responsável pela formação continuada dos profissionais da educação do Distrito Federal e embasa-se nos preceitos da Pedagogia Histórico-crítica, da Psicologia Histórico-cultural e da Concepção Crítico-emancipadora de educação, ancorada na epistemologia da práxis. Enseja propiciar elementos que auxiliem na constituição de uma profissionalidade docente embasada nos princípios da ética, da autonomia e da emancipação (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Os professores ressaltaram ser uma conquista da categoria a efetivação deste espaço, principalmente ao ser alçado ao *status* de subsecretaria, e, sobretudo, por ser um espaço de formação feito por profissionais da própria rede e não de “especialistas do mercado”, o que fortalece o sentido de coletividade da profissionalidade.

⁴⁷ A Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal – EAP foi desativada em 1993, sendo reativada em 1995 sob o nome de Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

Ter a EAPE significa poder ter um espaço em que pode se continuar uma formação que obviamente não se encerra na formação inicial. Nas palavras de um dos professores: *hoje, a gente tem uma oportunidade de fazer uma formação gratuita, custeada pelo Estado, no horário de trabalho* (Professor 20). Um espaço em que se pode ampliar o arcabouço de conhecimentos, a troca de experiências e se problematizar os modos de ser e estar na profissão de maneira que se possibilite vivenciar a docência com maior segurança profissional: *com a formação continuada eu me sinto mais segura para fazer esse trabalho* (Professor 17).

Entretanto, os sujeitos de nossa pesquisa indicaram também elementos relacionados às condições em que realizam seu trabalho que têm um forte impacto em seu fazer profissional e que são geradores/reveladores de uma desvalorização.

Segundo Hypólito (2012), a relação dialética entre valorização e desvalorização docente está diretamente ligada à relação entre intensificação e precarização, visto que são aspectos indissociáveis e que condições menos favoráveis para o desempenho do trabalho são diretamente proporcionais a sua realização com mais precarização.

De acordo com Saviani (2011), no processo de escolarização das massas visto no decorrer do séc. XX, o atendimento educacional passou de pequenas proporções num país predominantemente rural para serviços em grande escala, em função do incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a um exponencial processo de urbanização e industrialização. “Enquanto a população quadruplicou, a matrícula geral aumentou vinte vezes⁴⁸”. Um avanço quantitativo que representou praticamente a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e que fez vir à tona debates relativos à “qualidade da educação, a qual supostamente seria atestada pelas avaliações em larga escala, tanto nacionais quanto internacionais” (SAVIANI, 2011, p.8).

Ocorre que o aumento exponencial pela demanda de serviços educacionais não foi acompanhado na mesma proporção por investimentos em educação e nas condições em que se realiza o trabalho docente, o que resultou, entre outras coisas, em salas de aula superlotadas de discentes, (SAVIANI, 2011). Além disso, a partir das reformas gerencialistas da educação (HYPÓLITO, 2012; FREITAS, 2016), difundidas sobretudo na última década do séc. XX, num processo de reestruturação do capitalismo e assentamento de um novo formato de neoliberalismo e concepções de Estado Mínimo, intensificou-se o trabalho docente baseando-o

⁴⁸ De acordo com o autor, a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos (ensino primário: 2.107.617; Ensino Médio: 108.305; Ensino Superior: 22.851) em 1933 para 44.708.589 (Primário: 35.792.554; Médio: 6.968.531; Superior: 1.947.504) em 1998. A população do país girava em torno de 40 milhões em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998 (SAVIANI, 2011, p. 7-8).

num modelo racionalista de qualidade total, referenciado em resultados e lastreado em avaliações de larga escala, que, segundo Freitas (2018), atendem a uma lógica empresarial.

O que leva a um processo de autointensificação, o qual, segundo Ball (2008), visa a um controle da subjetividade para forjar identidades docentes. Razão pela qual, Garcia e Anadon (2009) elucidam que

a precarização do trabalho escolar, envolvendo o currículo e o ensino, juntamente com as políticas oficiais de formação e profissionalização, estimulam uma nova moral, que impõe, por sua vez, uma nova identidade docente, baseada na responsabilização e na culpa e que, aliada à deterioração dos salários e das condições de trabalho, culminam num processo de subjetivação que vem contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos. (GARCICA e ANADON, 2009, p. 65).

Podemos perceber alguns destes elementos em visões como:

A falta de valorização do professor. A manipulação da educação no sentido de produção de resultado qualitativo e quantitativo, isso muito me incomoda. Não me sinto realizado, de forma nenhuma. Me sinto frustrado! (Professor 19)

O que nos remete à possibilidade de que os processos formativos vivenciados estejam relacionados a cobranças quantitativas de resultados mensuráveis em avaliações, que no mais das vezes leva a uma profissionalidade reprodutiva, alienante, em que o docente não se objetiva em seu trabalho, chegando a não visualizar sentido mais nas formações: *Atualmente, pelo nível de trabalho que nós prestamos, eu não vejo necessidade da formação continuada.* (Professor 19). Colocações como esta nos leva a crer que vivenciar a docência e a formação desta maneira culmina na assunção por parte do professor de discursos hegemônicos que vinculam a qualidade do trabalho aos resultados apresentados nas avaliações, o que pode levar a desqualificar a formação continuada em todas as suas dimensões.

Segundo Oliveira (2004), a intensificação do trabalho docente, impulsionada principalmente em função do princípio da polivalência e do incremento de novas tecnologias (DAL ROSSO, 2006) e materializada na assunção de funções e atividades outras para as quais o professor não teve formação, pode chegar a culminar na perda da especificidade do trabalho docente (ROLDÃO, 2005, 2007).

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 200, p. 1132).

Podemos observar algumas colocações dos sujeitos da pesquisa nesse sentido:

A gente quando tá em sala de aula a gente tem que saber um pouquinho de tudo, e às vezes até de compreender a situação do aluno, meio que um psicólogo né! (Professor 1)

Se você for pegar os meus certificados de formação continuada, eu creio que eu não tenho nenhum de didática do ensino de história, por exemplo, mas você vai encontrar lá a questão de gênero, questão racial, questão de prevenção ao suicídio, questão de droga, todas essas questões. Eu não tô dizendo que elas são menos importantes. Eu tô dizendo que nós estamos gastando energia com assuntos que muitas vezes não dizem respeito diretamente, não são o papel fundamental do professor dentro da sociedade. (Professor 11)

As quais apontam para a realização da formação continuada num contexto de intensificação do trabalho docente em que se põe em dúvida o que deveria ser priorizado e que traz à tona a problemática de: como pensar a realização de formação continuada diante de tantas demandas e ante um contexto de intensificação? O qual, pela realidade dos anos finais do ensino fundamental pode ser ainda mais agravado, pois, como evidencia um dos sujeitos:

a carga horária que se tem numa escola; **o fato de trabalhar com quarenta, quarenta e oito, até cinquenta alunos em sala de aula; o fato de ter que preencher quinze ou trinta diários. Se o colega tem vinte/vinte, ele vai trabalhar aí com mais de vinte diários, dependendo da disciplina, com isso ele vai atender de 150 a uns 500 alunos**, isso quando não é mais. Passar uma tarefa já é uma atividade hercúlea para corrigir... **Às vezes é difícil decorar todos os nomes e ligá-los aos meninos**...Então, tudo isso vai fazendo com que o professor ele vá ficando desanimado, não é. O trabalho já o consome de forma assim muito grande ao longo da carreira e a pessoa vai desanimando pra fazer uma formação continuada. A gente sente até que é necessário, é muito importante, mas não tem forças. (Professor 16, grifos nossos)

Um outro processo dialeticamente interligado e inter-relacionado à intensificação é a precarização do trabalho docente. Segundo Hypólito (2012), ela está diretamente relacionada às condições de trabalho e envolve, entre outros aspectos, as condições materiais e as condições subjetivas envolvidas no trabalho docente, elementos ligados à formação, à carreira, remuneração, processo de trabalho, satisfação e reconhecimento da relevância social do trabalho

Nesse sentido, ao vermos colocações enfatizando o número excessivo de alunos por turma, o número excessivo de turmas que o docente se vê obrigado a assumir, a execução do trabalho em instalações precárias e sem recurso material, a sensação de não ser adequadamente remunerado e o não reconhecimento do valor social de seu trabalho, percebemos o quanto os professores se veem imersos neste contexto de precarização, o que afeta diretamente a maneira de se vivenciar a docência e, conseqüentemente, a formação, podendo até levar a uma profissionalidade alienada (KUENZER e CALDAS, 2009), em que o docente não se objetiva com seu trabalho e não se sente socialmente relevante.

O que faz com que alguns sujeitos vislumbrem a realização da formação continuada como uma possibilidade de se vivenciar os modos de ser e estar na profissão em melhores

condições, seja com uma remuneração melhor ou para ter acesso a um ambiente melhor de trabalho, talvez numa comunidade com uma menor vulnerabilidade, um local com mais recursos materiais, uma melhor infraestrutura ou um maior reconhecimento social.

Em suma, este núcleo evidencia como as condições de trabalho estão submetidas a um momento histórico e social e a um contexto real de trabalho e podem tanto ser fator de valorização como de desvalorização do trabalho docente, o que pode fazer com que se vivencie a profissionalidade docente e a formação continuada, bem como relacioná-las, de maneiras distintas.

Esta vivência e estas relações variam a depender do momento da carreira em que cada professor se encontra, uma vez que envolvem elementos como processos formativos realizados, experiências profissionais, contextos concretos em que se desenvolve o trabalho, contextos de formação, entre outros aspectos. Esses elementos imbricados na relação entre formação continuada e carreira docente serão debatidos no próximo núcleo.

4.4. Relação formação continuada e carreira docente

O quadro a seguir ilustra o movimento que realizamos desde a formatação dos pré-indicadores, a partir da transcrição do material das entrevistas, até a constituição deste núcleo de significação.

Quadro 9 – Movimento de constituição do núcleo Relação formação continuada e carreira docente

PRÉ-INDICADOR	INDICADOR	NÚCLEO
O momento da chegada desse professor na escola, que acabou de vir da formação. Ele chega ali na escola onde você tem um <u>choque de realidade</u>	Relação formação inicial e início da docência	Relação formação continuada e carreira docente
Quando eu tive meu <u>primeiro contato com aluno com necessidade especial.</u> Ele era deficiente visual e eu me senti totalmente despreparada, sem saber o que fazer.	Contato com a Inclusão escolar	
Eu acho que foi mais ou menos nos meus 10 anos, porque foi também um <u>divisor de águas para a questão da tecnologia.</u>	Transformação Social e tecnológica	

Desde o primeiro instante você percebe: preciso continuar porque <u>eu não cheguei pronto e não vou estar pronto amanhã, nem vou estar pronto daqui a trinta anos.</u>	Incabamento profissional	
---	--------------------------	--

Fonte: elaborado pelo autor

Este núcleo foi composto a partir da indicação dos sujeitos do momento de suas carreiras em que mais sentiram que necessitaram de formação continuada e o que os levou a se sentirem assim.

Em nossos sujeitos encontramos desde aqueles que recém completaram seu segundo ano de efetivo exercício no magistério até aqueles que exercem a docência há mais de 31 anos e sabemos que, assim como os sujeitos são sócio-históricos, a maneira de vivenciar a docência, bem como relacioná-la à formação continuada também o é, por isso ressaltamos o entendimento de que a carreira docente é um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional que compreende não só os conhecimentos e competências adquiridos na formação (inicial e continuada), mas também os aspectos subjetivos como crenças, idiossincrasias e história de vida, relacionando-se estes com o contexto real em que se concretiza o trabalho docente. Dessa forma, esses elementos influenciam, ao passo que também são influenciados, nos modos de ser e estar na profissão, bem como de se relacionar com processos formativos ao longo da trajetória profissional.

Assim sendo, os professores indicaram como os desafios advindos de novas exigências didático-pedagógicas, sobretudo nos primeiros anos de docência, de novas demandas sociais, com expectativas e anseios acerca de seu papel na sociedade e das alterações tecnológicas, as quais afetam o processo educacional e as relações ensino-aprendizagem, impactam nas formas de relacionar formação continuada e o constituir-se professor nos diferentes momentos da carreira docente.

Os cinco primeiros anos foram apontados pela maioria dos docentes como o período em que mais sentiram que era preciso se realizar processos formativos, uma vez que, ao se depararem com o contexto real em que desenvolveriam seus trabalhos, perceberam que a formação inicial não lhes deu nem subsídio nem segurança suficientes, tiveram um “choque de realidade” (HUBERMAN, 2000; GONÇALVES, 2009).

De acordo com Huberman (2000) esta etapa é marcada por dois aspectos característicos: o da sobrevivência, em que os novos professores confrontam suas idealizações com sua

realidade, questionando-se se suportam a profissão ante questões como infraestrutura precária, alunos difíceis de lidar, as complexas relações com os pares e com a gestão escolar, etc. e o da descoberta, em que há o entusiasmo e a exaltação por se tornar um ser de responsabilidades (com sua sala de aula, seus alunos, seu programa) e por fazer parte de um corpo profissional. Gonçalves (2009) indica que nesta fase são proeminentes as características de falta de preparação e indefinições de como se aceitar enquanto docente, ambos frutos da inexperiência.

Outrossim, os professores indicaram que diante dos desafios que se apresentaram, como o domínio de metodologias didático-pedagógicas para as quais não tiveram formação, o trato com alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos em inclusão escolar⁴⁹, conflitos e indisciplina discente e o domínio de conhecimentos pedagógicos para além da área disciplinar, vislumbraram na formação continuada uma maneira de atenuar a insegurança profissional aumentando o arcabouço de conhecimentos e tendo como escopo gerar aprendizagens e fazer cumprir o seu papel social.

Alguns docentes indicaram ter sido o período entre seis e dez e outros entre onze e quinze anos aquele com maior demanda por formação, ambos sob os mesmos argumentos: as transformações sociais e tecnológicas. Se tomarmos como referência o período de dez anos, uma geração inteira de discentes do ensino fundamental de nove anos terá se renovado, o que representa novas demandas de conhecimentos em função de uma geração com características novas e idiossincráticas em relação à geração anterior, levando à constatação de que novos tempos trazem novas demandas e requerem uma nova postura docente, respaldada em novos processos formativos: *o magistério mudou. Os alunos mudam, o ensino muda, o mundo muda. O professor precisa acompanhar, precisa se reinventar, precisa se formar* (Professor 1). Afora isso, no séc. XXI as transformações econômicas e sociais ocorrem num ritmo muito mais veloz que outrora (HARDT e NEGRI, 2005), trazendo consigo um arcabouço de novas demandas constantemente. Entretanto, uma coisa parece não se alterar, talvez recebendo roupagens diferentes: a visão da escola como instituição capaz de promover integração e desenvolvimento social (FREITAS, 2016).

No que tange à questão da tecnologia, assistimos à passagem das eras da *web*, em que se veio da versão 1.0, que conectava arquivos, à 4.0, que conecta inteligências (inclusive artificiais) (AGHAEI; NEMATBAKSH; FARSANI 2012, apud, NOBRE e MALLMANN,

⁴⁹ Para um maior aprofundamento acerca da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar é importante conhecer os estudos de LIMA, Loyane Santos Guedes. **A profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar**: analisando o Distrito Federal. 208f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2019.

2017) e em que as redes sociais agregam uma nova, simbólica e considerável parte das relações, não só entre pessoas, mas relações comerciais, de consumo e inclusive de poder, estando ligadas à organização de movimentos reivindicatórios, como por exemplo a Primavera Árabe, ou mesmo sendo a principal forma de comunicação de um presidente da república..

Grande parte, na verdade a maior parte destes professores diz que teve contato com tecnologias da informação tardiamente em suas vidas e suas carreiras, afirmando não serem exímios dominadores de suas utilizações, mas consideram o público que atendem como nato-digitais, razão pela qual sua apropriação enseja processos formativos.

Eu sou dessa época, de não existir internet. (Professor 22)

Os meninos mudaram muito, principalmente com a questão tecnológica. (Professor 1)

Eu acho que foi mais ou menos nos meus 10 anos, porque foi também um divisor de águas para a questão da tecnologia. (Professor 7)

A gente precisa trazer para a sala de aula as ferramentas tecnológicas que os meninos usam no dia a dia. (Professor 9)

Huberman (2000) aponta que estariam estes professores, nesta fase, passando pelos estágios da estabilização e da diversificação, em que se caracterizam: o primeiro pela definição de uma identidade profissional (se reconhecer e se afirmar como professor) e um sentimento de “crescente competência profissional” (p. 40) que conduz a uma sensação de segurança e afirmação perante os pares e as autoridades, e o segundo por uma diversificação de sentidos advindos de uma fase de experimentações. A competência adquirida estabilizaria as incertezas e levaria a uma diversificação de escolhas didático-pedagógicas, também os faria participar mais ativamente em reformas que contestem as “aberrações do sistema” (p.41) e aumentaria, numa ambição pessoal, a procura por mais autoridade, responsabilidade e prestígio.

França (2019) nos adverte que é preciso termos em mente que os estudos clássicos sobre carreira docente foram realizados nos Estados Unidos e em países desenvolvidos da Europa, de modo que se faz necessário uma leitura mais atenta ao se analisar cenários brasileiros, uma vez que a carreira sobre a qual foram feitas estas teorizações dura cerca de 40 anos e tem um contexto de condições em que se realiza o trabalho e, no caso específico do Distrito Federal, ela gira em torno dos 30 anos de magistério, em média, e possui um contexto de condições distinto. Dessa forma, estariam esses professores se encaminhando para o “meio da carreira” (p.70), em que, se a fase anterior tiver tido um sentido positivo, significará um maior entusiasmo e maior investimento, principalmente em formações, mas se tiver tido um sentido negativo, provavelmente significará um maior distanciamento e desinvestimento em relação ao trabalho que se desenvolve.

Uma outra gama considerável de sujeitos, os quais se encontram nos mais diversos momentos de suas carreiras (alguns com três anos de magistério, alguns entre seis a dez anos, outros com onze a quinze e ainda outros com mais de vinte e um anos), indicou ser a formação continuada algo inerente à profissão, ligada ontologicamente ao trabalho docente. Razão pela qual evidenciaram o seu caráter de inacabamento profissional, em que, desde a sua entrada na carreira e durante toda ela, percebem-se como seres inconclusos e que precisam estar continuamente se (trans) formando.

As dúvidas elas são frequentes. Todas as vezes que eu tenho uma grande dúvida eu tenho que buscar o conhecimento. (Professor 6)

Desde o primeiro instante você percebe: preciso continuar porque eu não cheguei pronto e não vou estar pronto amanhã, nem vou estar pronto daqui a trinta anos. (Professor 15)

Essas colocações vão ao encontro do que Freire (1987) define como concepção problematizadora da educação

A concepção problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. (...) Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 1987, p. 42)

Em que se problematizar a educação é, por conseguinte, problematizar o trabalho docente e seu contexto de realização, reiterando o movimento permanente em que se acham os homens como seres que se sabem inconclusos e têm nas relações homens-mundo, as quais também sócio-historicamente determinadas, a razão pela qual em cada época, em cada fase, cada sujeito imerso nelas apresentará necessidades distintas.

Entre os professores com mais de vinte e um anos de profissão, os quais segundo França (2019) estariam se encaminhando para o estágio profissional final de suas carreiras, observamos diferentes visões. Houve os que se consideraram inconclusos e investidores de uma formação permanente, com a busca de um mestrado, um doutorado e até um pós-doutorado, como houve também os que disseram estar numa fase mais seletiva, em que precisam avaliar com mais minúcias uma formação para decidir se participam ou não, uma vez que, alcançado o “topo da carreira” em termos de progressão funcional, não haveria mais compensações remuneratórias possíveis num escalonamento vertical, e houve ainda os que disseram que as marcas do trabalho ao longo do tempo influenciam de tal maneira que o professor se vê sem motivação para realizar formação continuada, embora reconheça sua importância e necessidade. Esse movimento revela

uma construção autônoma frente ao seu trabalho e ao desenvolvimento de sua carreira e formação, ao mesmo tempo em que mostra as marcas objetivas do trabalho que, por vezes, gera desinvestimento e certo sofrimento frente à profissão.

O que corrobora as visões de Huberman (2000) e Gonçalves (2009) de que, passado o estágio da estabilização, entra-se numa fase de questionamentos em que o professor pondera e reflete o seu percurso profissional, tendo, na maior parte dos casos, a sensação de fazer bem o seu trabalho. Daí então seguiriam por dois caminhos possíveis: lamentações, conservantismos e desencanto ou renovação do interesse e reinvestimento na carreira.

No entanto, mais uma vez recorrendo a França (2019), corroboramos sua visão de que

o estabelecimento de uma regra rígida para o comportamento dos professores em determinados tempos da carreira pode incorrer em exageros. É preciso levar em consideração uma série de determinantes como, por exemplo, a história de vida do professor, seu percurso formativo, a realidade socioeconômica e cultural da comunidade escolar, as políticas públicas vigentes na educação, as contradições da sociedade e as legislações que regem o trabalho docente (FRANÇA, 2019, p. 34).

O que demonstra que a maneira com que os docentes se relacionam com a formação continuada diverge em cada momento da carreira em função de uma diversa gama de fatores. Neste núcleo pudemos visualizar isto.

Os professores são sujeitos sócio-históricos, assim como a docência e a relação entre docência e formação continuada, o que significa dizer que estão inscritos num determinado tempo histórico e influenciam e são influenciados por uma série de fatores imbricados num contexto concreto da realidade, assentando a carreira docente num processo de formação permanente de desenvolvimento pessoal e profissional que agrega conhecimentos, competências, experiências e subjetividades idiossincráticas imersas num contexto sócio-econômico-político determinado.

Esses elementos estreitam uma relação dialética com os modos de ser e estar na profissão docente, os quais, por sua vez, impactam os sentidos que se atribui ao ser professor. Os sentidos atribuídos pelos sujeitos de nossa pesquisa ao ser professor serão debatidos no próximo núcleo.

4.5. Sentidos de ser professor

O quadro a seguir ilustra o movimento que realizamos desde a formatação dos pré-indicadores, a partir da transcrição do material das entrevistas, até a constituição deste núcleo de significação.

Quadro 10 – Movimento de constituição do núcleo Sentidos de ser professor

PRÉ-INDICADOR	INDICADOR	NÚCLEO
Ser humano, ser humano verdadeiramente para os alunos que eu estou ajudando e aí essa é a palavra forte para mim: <u>ajudar!</u>	Ajudar	Sentidos de ser professor
Ser professora <u>é um sacerdócio</u> , né.	Cumprir um sacerdócio	
Um dos sentidos de ser professor é não só ensinar, mas também <u>educar</u> .	Educar	
É contribuir. Contribuir não só com a questão de passar o conhecimento para os alunos, mas também <u>contribuir pra parte de cidadão deles, né, como pessoa, acrescentar pra eles valores também</u> .	Propiciar formação humana	
Todo ano eu escolho um ou dois alunos pra <u>salvar!</u> Porque às vezes ajudo com roupa dentro de casa, com comida, eu vou na casa, eu busco, eu fico no pé, eu vou pegar o boletim e olho.	Salvar	
É mais do que ser professor, é ser educador, ser <u>agente de transformação da sociedade</u> .	Ser agente de transformação social	
Ser professor envolve você, creio que antes de mais nada, <u>se assumir como um trabalhador</u> .	Ser Trabalhador	
<u>Transmissão do conhecimento que a humanidade acumulou, patrimônio intelectual da humanidade</u> . A preservação do saber transmitindo a outras gerações. O sentido de ser professor pra mim é esse.	Transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade	

Fonte: elaborado pelo autor

Este núcleo foi composto a partir dos apontamentos dos docentes sobre o que é ser professor. Nele, pudemos perceber o quão arraigados estes apontamentos estão na articulação entre educação, marcas sociais do sujeito, formação e concepção de docência.

Alguns estudiosos, como Feimam (1983, apud GARCIA, 1999) e Thompson e Barret (2010, apud FRANÇA, 2019), evidenciam que a atribuição de significados à docência se inicia bem antes de o professor se tornar um profissional do ensino. Segundo eles, toda a vivência escolar enquanto aluno influencia na maneira como se vai construindo a significação do ser professor, inclusive apontando modelos, tanto positivos, os quais merecem ser replicados em algumas de suas peculiaridades, quanto negativos, que devem ser evitados e rejeitados em algumas ou até mesmo em todas as suas características.

Daí que alguns sujeitos mencionaram seus modelos inspiradores antes de apontarem suas significações:

No ensino médio eu tive um professor inspirador. Eu saía das aulas dele com vontade de iniciar uma revolução e aí eu falava: pô eu quero ser que nem esse cara! Eu quero ser professor de História! (Professor 13)

O que me levou a fazer a educação física foi a natação em si. Agora ser professor de educação física foi por conta da experiência negativa que eu tive lá pelos meus 14 anos quando estava já saindo do final do ensino fundamental. Eu quis me tornar um professor diferente daquilo que eu tive como experiência negativa. (Professor 23)

Uma grande parte dos sujeitos indicou que ser professor não era sua primeira opção. Muitos desejavam profissões melhor remuneradas e de maior prestígio, como a medicina, a carreira jurídica, ou a pesquisa laboratorial, por exemplo. Mas uma série de fatores, como menor concorrência no vestibular para as licenciaturas, ser uma tradição cultural de mulheres adolescentes cursarem a escola normal da cidade em que moravam e, principalmente, precisarem angariar recursos para garantir a subsistência familiar, culminou por levá-los à docência.

Assim, aliando-se toda a vivência escolar, o estatuto socioprofissional que a docência possui na comunidade em que se realiza o trabalho, o entendimento que o sujeito tem de sua relevância social e seu papel na comunidade, sua relação com a formação e sua história de vida em articulação com a educação, surgiram os vários sentidos do ser professor.

Ainda há aqueles que associam a docência ao sacerdócio, remontando ao período jesuítico dos sécs. XVI, XVII e XVIII (NÓVOA, 1995), e os que rechaçam essa característica: *a gente não faz senso comum, não faz educação informal. A gente faz algo que é profissional e deve ser profissional, então a minha experiência ela complementa a minha formação teórica e metodológica* (Professor 11); há os que a configuram por aspectos assistencialistas,

Depois que eu vim trabalhar no fundamental dois, eu vi muitos alunos com a tal da vulnerabilidade social, então, todo ano eu escolho um ou dois alunos pra salvar! Porque às vezes ajudo com roupa dentro de casa, com comida, eu vou na casa, eu busco, eu fico no pé, eu vou pegar o boletim e olho. (Professor 4)

E os que a assentam sob o pilar que erigiu a função de ensinar: a transmissão às novas gerações do conhecimento acumulado pela humanidade; há os que a envolvem num espectro maior que a transmissão de conhecimentos, englobando aspectos sociais e emocionais traduzidos na concepção de educar e propiciar uma formação humana; os que a configuram sob o ponto de vista de seu papel enquanto agente de transformações e há os que elucidam que as várias facetas da docência sintetizar-se-iam ao professor se reconhecer como um trabalhador, em seu aspecto ontológico, imerso nas contradições existentes entre capital, trabalho e educação.

Praticamente todos os docentes disseram ter modificado suas vidas em função da educação e principalmente da docência, referindo-se, sobretudo, ao aspecto socioeconômico. Muito embora não tenha sido a primeira opção para grande parte deles, evidenciaram que o trabalho docente lhes conferiu possibilidades que não vislumbravam antes de se tornarem profissionais do ensino e são possibilidades como estas, de mudança de vida, que pretendem que seus alunos tenham em seus horizontes e ensinam propiciar isso por meio da geração de aprendizagens e servindo como modelos-referência.

Hoje eu vejo que o que me faz continuar nessa jornada é a possibilidade que o professor tem de mudar vidas e ajudar na construção de uma sociedade, né, e de mudar também, principalmente, a vida de cada aluno. (Professor 17)

Eu penso nos meus alunos assim: que eu posso ser a pessoa ou que vai aleijar esses meninos para resto da vida deles ou que vai abrir novas portas para eles. (Professor 20)

Nesse sentido, a formação pode influir sobre a concepção que se tem do que é a docência e qual seu papel social, ressoando, por conseguinte, nas definições que se tem sobre o que é educação e quais os sentidos de ser professor.

Como pontua Mariz (2011),

os sentidos do trabalho docente não são um quebra-cabeça montado a partir da trajetória, do contexto e da divisão do trabalho, mas um mosaico com peças disformes que ganha uma forma a partir de uma dinâmica composta por elementos históricos e conjunturais, coletivos e individuais (p.1).

Assim sendo, este núcleo evidencia o que viemos apontando ao longo de nossa pesquisa, que os professores são sujeitos sócio-históricos e os sentidos que atribuem ao seu fazer profissional trazem em seu bojo elementos objetivos e subjetivos que se relacionam a suas histórias de vida e também à história da própria docência, ancorados em contextos concretos, reais, em que se articulam, entre outros, determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais.

A formação continuada pode até figurar entre os elementos objetivos, mas sempre será assimilada com base nessa intrínseca articulação com as subjetividades e a relação com a realidade concreta, reverberando, então, na profissionalidade docente e agregando aos sentidos que se atribui ao ser professor.

4.6. Análises e articulações internúcleos

Segundo Aguiar e Ozella (2006),

só avançaremos na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados. Nesse momento, temos a realização de um momento da análise mais

complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto sociohistórico, à luz da teoria (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 231).

Outrossim, uma vez constituídos os núcleos, “a análise se inicia num processo intranúcleo e avança para uma articulação internúcleos” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 231).

Dessa maneira, no intuito de aproximarmos-nos da apreensão das zonas de sentidos atribuídos pelos sujeitos de nossa pesquisa e realizar o movimento que vai do empírico ao interpretativo, constituímos cinco núcleos de significação, os quais tiveram suas análises intranúcleo realizadas nos itens anteriores. Ressaltamos que a divisão feita e a ordem apresentada não querem dizer que haja hierarquia ou linearidade entre eles, tão-somente constituem partes de um fenômeno que em sua articulação integram a totalidade do objeto que ora investigamos.

Neste item, pretendemos analisar as relações existentes entre os núcleos constituídos, tentando nos afastar das aparências presentes nos trechos das falas iniciais dos sujeitos para nos aproximarmos da compreensão da essência presente na articulação dialética dos núcleos de significação a que chegamos.

Assim sendo, parece-nos bastante forte a relação existente entre teoria e prática, as concepções de formação docente presentes nos processos formativos efetivamente vivenciados e a profissionalidade docente. De modo que os professores que tiveram sua formação inicial e processos de formação continuada eivados de uma racionalidade técnica ou uma racionalidade prática tendem a abordar uma dicotomia entre teoria e prática que, ora uma tem predominância em relação à outra, ora se conectam numa relação inversa.

Grande parte dos docentes adquiriu sua habilitação para lecionar entre as décadas finais do séc. XX e o início do séc. XXI, em que imperava nos currículos de formação a epistemologia da prática, já como uma proclamada evolução no sentido de se superar os processos embasados na racionalidade técnica, proeminente até os anos de 1970.

Paralelo a isso o mundo assistia ao fim da experiência soviética de implementação socialista e a um recrudescimento do capitalismo, evoluindo o toyotismo em formas mais flexíveis de produção e acumulação e difundindo um neoliberalismo incrustado em concepções de Estado Mínimo.

No contexto educacional, a década final antes da virada do século foi marcada por intensas reformas educacionais, as quais autores como Saviani (2011), Hypólito (2012) e Freitas (2018) denominaram de reformas gerencialistas e empresariais da educação. Essas reformas trouxeram consigo processos de formação continuada lastreados nas acepções de treinamento,

instrumentalização, reciclagem e afins, e a maior parte de nossos sujeitos vivenciou uma grande parcela de seus processos formativos sob esses preceitos, que tinham como objetivo final a implantação da reforma sem necessariamente problematizar suas bases, o que nos faz crer ser essa a razão pela qual grande parte associa formação continuada a essas concepções.

Processos de formação continuada que consubstanciam teoria e prática enquanto elementos indissociáveis são relativamente recentes, embora as bases sob as quais se assentam a práxis já sejam debatidas e difundidas desde meados do séc. XX.

Temos em claro que há uma articulação entre os sentidos do ser professor e os sentidos da formação continuada, entre as concepções de formação docente, as concepções de o que é e qual o papel social da educação, as concepções de o que é e qual o papel social da docência e suas dialéticas ligações sócio-históricas à carreira docente, permeadas pelas contradições entranhadas nas relações entre capital, educação e trabalho.

Dessa forma, ter a docência como um sacerdócio ou como mera transmissora de conhecimento e a educação como o meio pelo qual se instrumentaliza os seres através de conteúdos pode levar a entender a formação continuada como um treinamento e ancorar a profissionalidade docente num professor que na verdade é um técnico-executor.

Do mesmo modo, ter a docência como um saber/saber-ser/saber-fazer arraigada na ação-reflexão-ação e a educação como o meio pelo qual se atinge um desenvolvimento que é mensurável e aferível (por testes e avaliações, por exemplo) pode levar a um entendimento da formação continuada enquanto processo pragmatista aplicacionista, em que a profissionalidade docente embasa-se num praticismo.

De maneira análoga, ter a docência como trabalho e a educação como o meio pelo qual se pode promover autonomia e emancipação pode levar a compreender a formação continuada como um processo em que se pode problematizar o trabalho docente e agregar elementos/conhecimentos às dimensões cognitiva, técnica, política, ética, estética e afetiva, arraigando a profissionalidade docente numa racionalidade crítica que tenha o professor como um intelectual orgânico (GRAMSCI, 2006).

De certo, essas concepções não são cristalizadas e se aproximar de uma não quer dizer que ela será tomada como referência em todo o sempre. Processos formativos podem promover mudanças de concepções, inclusive tomando-se o próprio lócus laboral como espaço de formação e a relação com os pares como meio de se agregar conhecimento e valorização a uma profissionalidade embasada numa coletividade.

Os sujeitos são sócio-históricos, assim como a formação continuada e a maneira de se relacionar formação e profissionalidade docente. O que significa dizer que a maneira de

compreender a educação, a docência, a formação, bem como a maneira de se reconhecer e se valorar enquanto pessoa e enquanto profissional podem alterar-se ao longo do tempo em consonância com as relações estabelecidas com as condições materiais em que se vive e em que se realiza o trabalho docente.

Cumprir destacar, por fim, que a relação entre formação continuada e profissionalidade docente compõe-se de elementos objetivos e subjetivos, que é condicionada por determinantes culturais, sociais, políticos e econômicos e que, embora a formação integre uma das objetividades do trabalho docente, sua assimilação sempre se dará numa relação subjetiva ancorada numa história de vida, num percurso formativo e num contexto concreto da realidade, ressignificando assim os modos de ser, estar e constituir-se professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa originou-se do intuito de analisarmos a relação entre formação continuada e profissionalidade docente na etapa dos anos finais do ensino fundamental. Teve como escopo compreender os sentidos atribuídos pelos docentes dos anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal aos processos de formação continuada vivenciados por eles, no processo de constituição da sua profissionalidade docente.

Para alcançarmos esse propósito realizamos uma abordagem crítico-dialética, ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, por reconhecer o homem como ser social, ontocriativo, sujeito da práxis, o qual tem no trabalho seu princípio ontológico que o faz transformar a realidade ao passo que ele próprio se transforma, e por entender ser este o referencial que melhor nos faria realizar o movimento do concreto real para o concreto pensado, utilizando, para tanto, as categorias da historicidade, mediação, contradição e totalidade, permitindo-nos assim nos afastarmos da aparência para aproximarmos-nos da essência do fenômeno que investigamos como objeto de estudo.

Desta forma, primeiramente é necessário pontuar que nosso objeto está imerso numa sociedade regida sob a égide do capital, situado num tempo histórico e numa realidade determinada e com estes mantém intrínsecas e dialéticas relações que o fazem tanto ser produto quanto processo deste tempo, desta realidade e de suas relações sociais.

Desta feita, convém destacar que profissionalidade docente e formação continuada congregam peculiaridades quanto à etapa dos anos finais. Diferentemente de um docente dos anos iniciais, o qual é formado tendo por base o princípio da polivalência e que vivencia o coletivo profissional de uma forma mais orgânica (CRUZ, 2017), o professor dos anos finais, via de regra, teve sua habilitação para lecionar embasada num modelo formativo que enaltece o domínio dos conteúdos culturais-cognitivos em detrimento do preparo didático-pedagógico, é um especialista de disciplina com aprofundamento numa área específica do saber, e se reúne com os pares, na escola, quase que na totalidade do tempo, que atuam ou com a mesma disciplina ou na mesma área do conhecimento, o que acentua marcas de individualismo e isolacionismo em detrimento de uma coletividade, quando se fala, por exemplo, em formações no espaço-tempo da coordenação. O depoimento de uma professora que atuou nestas duas etapas do ensino é elucidativo a esse respeito: *as formações na coletiva de quarta-feira, nos anos iniciais, é bem puxado, mas eu aprendi muito. Aqui nos finais a gente quase não faz formação. Na terça um grupo coordena, na quinta é outro grupo, na sexta outro grupo, a gente quase não se encontra* (Professor 17). Também há o fato de o professor ter de 6 a 20 turmas, a

depende da disciplina que leciona e da carga horária de trabalho, o que significa um universo de 150 a cerca de 500 educandos, em média, a depender da realidade da comunidade, pois em algumas as salas são apinhadas com 40, 45 e até 50 estudantes. Nesse cenário, passar uma atividade avaliativa, por exemplo, já compõe uma tarefa intensa para correção, afora os demais elementos necessários ao processo educativo. *Às vezes é difícil se decorar todos os nomes e conectá-los às pessoas* (Professor 16). O que, sem dúvida nenhuma, impacta a maneira de se relacionar (ou não se relacionar) à formação continuada e também aos modos de ser e estar na docência.

Vale ressaltar a escassez de políticas públicas voltadas à formação docente nesta etapa de ensino. Como vimos, a única iniciativa nesse sentido refere-se ao Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), voltado às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, o qual se efetivou ancorado na perspectiva de desenvolvimento de habilidades e competências utilizando-se de um modelo formativo baseado em multiplicadores em que formadores-tutores recebem a formação de especialistas e a multiplicam aos professores cursistas, no intuito de que estes repliquem em suas realidades o que lhes foi passado na formação. O que não problematiza as estruturas em que se dá o processo educacional, reduz o processo formativo dos profissionais que atuam nesta etapa a essas duas áreas do conhecimento e ratificam políticas formativas lastreadas em resultados de avaliação em larga escala, uma vez que foi em função delas que estas áreas foram priorizadas e o objetivo último é melhorá-las, sobretudo naquelas que têm repercussão internacional.

Cumprido destacar também algumas peculiaridades quanto ao ser docente dos anos finais do ensino fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal. O DF possui um plano de cargos e salários (Lei 5.105/2013) que, apesar de carecer de avanços em alguns pontos, registra a garantia de 33% da carga horária, para aqueles que trabalham num regime de 20 horas semanais, e 37,5 %, para os que atuam por 40 horas semanais, reservadas à coordenação pedagógica, sendo esta entendida como o conjunto de atividades destinadas à qualificação, formação continuada, planejamento pedagógico e orientação educacional que dão suporte à regência de classe e ao processo ensino-aprendizagem. Há a previsão de progressão funcional, tanto horizontal quanto vertical, que acaba por impulsionar e valorizar a realização de formação continuada (embora não se preocupe com suas bases epistêmicas), pois, por meio das titulações obtidas é possível se obter melhorias remuneratórias. E o DF conta ainda com a Subsecretaria de Formação Continuada – EAPE, a qual, institucionalmente, promove formações continuadas nas quais os formadores são pares e não especialistas do mercado, o que pode possibilitar um fortalecimento no sentido coletivo da profissionalidade, além de possibilitar alcançar, sem

custos e no horário de trabalho, os requisitos necessários para a progressão funcional. Havendo, inclusive, a possibilidade de um professor formando, desde que atendidos os requisitos que por ventura vierem a ser requisitados, vir a se tornar formador de seus pares.

Destarte, convém frisar os entendimentos sob os quais, então, pautamos nossa pesquisa. Consideramos a formação continuada como o processo por meio do qual os sujeitos, titulados numa formação inicial, podem problematizar e ressignificar saberes, técnicas, atitudes, valores, ética e ato político ontologicamente inerentes à docência. E em que, a partir da análise crítica da realidade, pode-se problematizar intenção e ação envoltas no trabalho docente, ressignificando-se seus sentidos e significados, possibilitando a construção da práxis criativa, de modo a promover a valorização do profissional da educação, a ampliação de sua autonomia e sua elevação moral e intelectual. Por profissionalidade docente, a temos como um processo de aprendizagem profissional resultante da articulação entre elementos objetivos e subjetivos em que o docente assim se constitui ante o domínio de diversos saberes de diferentes áreas do conhecimento e ante o dialético processo de relações históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, marcadas por concepções epistemológicas de homem, mundo e sociedade, em que agrega-se, também, a vivência particular dos sujeitos, imersos numa sociedade regida sob a égide do capital em suas relações com trabalho, educação e ensino. A expressão do movimento em que o professor busca a reconfiguração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão, em virtude das demandas específicas da sala de aula, da escola, de regulações legais e da sociedade de uma maneira geral.

Desta forma, com o objetivo de nos aproximarmos das zonas de sentidos atribuídos pelos sujeitos de nossa pesquisa à formação continuada por eles vivenciada no processo de constituição de sua profissionalidade docente, fizemos uso dos Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006), buscando, por meio da captação da relação linguagem e pensamento (VYGOTSKY, 2008), materializada em pré-indicadores, indicadores e sistematizada nos núcleos de significação, apreender, ou melhor, aproximarmo-nos, tanto quanto possível, da apreensão da realidade envolta no objeto de nossa investigação.

Assim sendo, constituímos cinco núcleos: **I – Relação teoria e prática nas concepções de formação continuada;** **II – Escola como espaço de formação e a relação com os pares;** **III – Valorização e desvalorização;** **IV – Relação formação continuada e carreira docente;** e **V – Sentidos de ser professor;** os quais não possuem relações de hierarquia ou linearidade entre si, tão somente constituem partes de um fenômeno que, em sua articulação, integram a totalidade do objeto que ora investigamos.

Com o núcleo **Relação teoria e prática nas concepções de formação continuada** pudemos perceber que, para os sujeitos, a relação teoria-prática em articulação com as concepções que se têm acerca da formação de professores, e em especial a formação continuada, reverberam em sua profissionalidade docente. Essa articulação tanto pode priorizar a prática em detrimento da teoria, como pode inversamente priorizar a teoria em detrimento da prática ou pode levar à compreensão de que ambas são indissociáveis, sendo possível se mudar de concepção acerca dela por meio de processos formativos.

Já com o núcleo **Escola como espaço de formação e a relação com os pares** pudemos perceber como o lócus laboral pode ser um ambiente propício à formação e também como a contraditória relação com o outro pode tanto ser causa na fragilidade da construção de uma coletividade enquanto grupo profissional, como pode ser fonte de conhecimento, capaz de gerar crescimento e desenvolvimento para os participantes do grupo. Nele, os sujeitos abordaram a profissionalidade docente pelas perspectivas da aprendizagem profissional, em que é possível se reconhecer no e com o outro e também no ambiente profissional a possibilidade de crescimento, seja tomando a experiência ou o cotidiano como referência, e da identidade profissional, em que, numa articulação entre objetividade e subjetividade, busca-se, com os pares, o assentamento de uma integração, de um reconhecimento e de uma valorização enquanto coletividade.

Com o núcleo **Valorização e desvalorização** pudemos perceber os elementos imbricados no trabalho docente que, para os sujeitos, tanto podem ser fator de valorização deste trabalho quanto podem ser reveladores de uma desvalorização. Esses elementos orbitam, sobretudo, em torno das condições de trabalho, fazendo assim com que a relação entre formação continuada e profissionalidade docente seja vivenciada como a possibilidade de se conseguir uma ascensão na carreira (em termos da progressão funcional definida no plano de cargos e salários), uma melhor remuneração, se trabalhar numa localidade com uma menor vulnerabilidade social, com uma melhor infraestrutura, melhores condições materiais e até mesmo com um maior reconhecimento social.

Com o núcleo **Relação formação continuada e carreira docente** pudemos perceber como, para os sujeitos, os desafios advindos de novas exigências didático-pedagógicas, sobretudo nos primeiros anos de docência, de novas demandas sociais, com expectativas e anseios acerca de seu papel na sociedade, e das alterações tecnológicas, as quais afetam o processo educacional e as relações ensino-aprendizagem, impactam nas formas de relacionarem formação continuada e o constituir-se professor nos diferentes momentos da carreira docente. Assim como os homens são seres sócio-históricos, a docência, a formação e a maneira de

relacionar formação e docência também o são, o que implica dizer que na articulação desses elementos, em suas interações homens-mundo-sociedade, as quais também sócio-historicamente determinadas, em cada época, em cada fase, cada sujeito imerso nelas apresentará necessidades idiossincráticas distintas.

E com o núcleo **Sentidos de ser professor** pudemos perceber que os sentidos que os sujeitos atribuem ao seu fazer profissional trazem em seu bojo elementos objetivos e subjetivos que se relacionam a marcas sociais de suas histórias de vida e à história da própria docência, os quais influenciam e são influenciados por determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais e ancoram-se em contextos concretos da realidade. Assim sendo, a formação pode influir sobre a concepção que se tem de o que é a docência e qual seu papel social, ressoando, por conseguinte, nas definições que se tem sobre o que é educação e quais os sentidos de ser professor e, conseqüentemente, no tipo de ação de formação continuada que se busca.

Outrossim, podemos afirmar que a articulação entre relação teoria e prática, concepções de formação docente, especialmente a formação continuada, e modos de ser, estar e constituir-se profissional do ensino evoca modelos sociais do ser professor que tanto podem ser embasados numa racionalidade técnica, numa epistemologia da prática ou numa concepção crítica de práxis, evidenciando, respectivamente, uma profissionalidade em que o professor é um técnico-executor que aplica conceitos, ou um prático-reflexivo embasado na reflexão-nação e no saber/saber-ser/saber-fazer ou um intelectual sociocrítico, em que a análise da atuação docente extrapola os limites do interior da sala de aula e, mediante uma compreensão crítica da realidade, analisam-se as interferências sócio-políticas ao contexto educacional, ao contexto das próprias instituições e às condições materiais em que o processo ensino-aprendizagem se realiza.

Desta forma, uma questão estrutural que se apresenta é problematizar-se a matriz epistemológica das formações e os fins a que se destinam, pois, a depender do referencial traçado, tanto pode se formar para reproduzir os princípios hegemônicos presentes na sociedade atual como pode-se formar para a transformação contra-hegemônica, aspirando-se à autonomia, libertação e emancipação dos sujeitos. Razão pela qual asseveramos a necessidade de se ancorar os processos formativos na epistemologia da práxis. Uma práxis criativa, transformadora, pois a práxis supera a dicotomia teoria-prática, desvelando seu caráter de indissociabilidade, e pressupõe a análise crítica da realidade, ensejando sua transformação.

Assim sendo, ressaltamos que os professores são sujeitos sócio-históricos, assim como a docência e a relação entre docência e formação continuada, o que significa dizer que estão inscritos num determinado tempo histórico e influenciam e são influenciados por uma série de

fatores imbricados num contexto concreto da realidade, assentando a carreira docente num processo de formação permanente de desenvolvimento pessoal e profissional que agrega conhecimentos, competências, experiências e subjetividades idiossincráticas. Esses elementos estreitam uma relação dialética com os modos de ser e estar na profissão docente e impactam os sentidos que se atribui ao ser professor, os quais trazem em seu bojo elementos objetivos e subjetivos que se relacionam às histórias de vida e à história da própria docência em articulação com determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais e em que a formação continuada, embora figure entre as objetividades do trabalho docente, sempre será assimilada com base nessa intrínseca articulação com as subjetividades e a relação com a realidade concreta, reverberando, então, na profissionalidade docente e ressignificando os modos de ser, estar e constituir-se professor.

Por fim, fazemos coro com vários pensadores da educação e com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, no sentido de que não há como se debater profissionalização e profissionalidade docente sem se problematizar as condições em que se realiza o trabalho, englobando as condições materiais, condições subjetivas, elementos ligados ao processo de trabalho, à carreira, a políticas de remuneração, à formação e ao prestígio social que é atribuído ao trabalho docente.

Há muito se propaga em discursos político-oficiais que a educação será a mola de torque do desenvolvimento nacional, ao passo que contraditória e cinicamente a atacam com políticas de redução de investimentos, haja vista a E.C 95/2016, discursos de responsabilização e culpabilização docente que não levam em conta a precariedade de todo o contexto e políticas de esvaziamento e aligeiramento de formações em função das demandas do mercado.

É preciso, pois, ajustar-se coerentemente discurso e realidade. Em contraposição a condições precárias e baixos salários, é necessário se levar em conta que a formação não terá êxito sem políticas efetivas relativas à carreira e a condições de trabalho que valorizem o professor, inclusive, e, principalmente, com salários dignos, que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão sujeitos dispostos a investir tempo, energia e recursos numa formação qualitativa de longa duração, antes e durante toda a trajetória profissional.

Esperamos que esta nossa pesquisa contribua com o debate por nós problematizado, a partir da investigação de nosso objeto de estudo e suas implicações, e que instigue a realização de outras, como, por exemplo, como a mudança para o regime de Ciclos para aprendizagens impactou os processos formativos e quais as implicações para a profissionalidade docente na etapa dos anos finais? Como os preceitos e pressupostos presentes nas diretrizes educacionais materializam-se nos processos formativos concretos? Entre outras possibilidades. Para que,

num processo coletivo de construção de conhecimento, debate e problematização do trabalho docente, alcancemos uma educação pautada pela equidade social que valorize seus atores e embase-se numa formação que prime pela autonomia, libertação e emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

_____. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** 4.ed. São Paulo: Cortez, p. 163-178, 2009.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão de significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015.

AGUIAR, M. A. da S. OLIVEIRA, J. F. de. DOURADO, L. F. AZEVEDO, J. M. L. de. AMARAL, N. C. **POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: AÇÕES INSTITUCIONAIS.** ANPAE. 2016. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/1-Cadernos/6Caderno.pdf> > acesso em 13 de fevereiro de 2019.

ALFERES, Marcia Aparecida.; MAINARDES, Jefferson. **A formação continuada de professores no Brasil.** Seminário de Pesquisa. Universidade Federal de Maringá, 2011.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A dimensão relacional no processo de formação docente:** São Paulo: Loyola, 2006.

ALMEIDA, O. C. de S. **Gestão das organizações complexas:** o caso do sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ALMEIDA, R. B. de. **REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – RENAFOR:** institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades. 333f. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF, 2020.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Revista Diálogo Educação, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ALVES, C. da S. ANDRÉ, M. E. D. A de. **A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: OS EFEITOS DO CAMPO DE TENSÃO DO CONTEXTO ESCOLAR SOBRE OS PROFESSORES.** ANPED. 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf > acesso em 13 de fevereiro de 2019.

ANTUNES, M.F. de S. **Formação continuada e desenvolvimento profissional no projeto de desenvolvimento profissional em Minas Gerais**. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R.; ALVES, G. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação & Sociedade, vol. 25, núm. 87, maio-agosto, 2004, pp. 335-351.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27- 48, nov. 1999.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zakia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17, 2, pp. 10-19.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR. Amarílio. Marxismo e culturalismo: reflexões epistemológicas sobre a pesquisa em História da Educação. In: XAVIER, Libânia; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira (Orgs.). **História da Educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. Vitória: EDUFES, 2011.

BOURDONCLE, R. La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises e américaines. *Revue Française de Pédagogie*. Paris, n° 94, jan/mar1991, p. 73-91.

BOURDONCLE, R.; DEMAILLY, L. *Les Professions de l'éducation e la formation*. Paris: Press Universitaires du Septentrion, 1998, p. 7-24.

BRAEM, S. Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions française. Comunicação apresentada na Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000.

BRAGANÇA, I. F. de S.; PEREZ, J. G. de M. **Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: Narrativas de professoras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016.

BRANSFORD, J.; DERRY, S.; BERLINER, D. & HAMMERNES, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world*. S. Francisco: Jossey Bass, pp. 40-87.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra.

BRASIL. Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em 24 de janeiro de 2020.

BRASIL. Lei nº 11.738/2008 de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em :< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em 24 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília,DF: MEC, 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, Ministério da Educação. **Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME.** Brasília: DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf>. Acesso em 24 de janeiro de 2020.

BRASIL. Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Brasília, 2016.

BRITO FERREIRA, Andrea Tereza. COTIDIANO ESCOLAR: uma introdução aos estudos do cotidiano em contribuição ao conhecimento da realidade da escola. **Sociedade em debate.** Pelotas. V. 8, n. 3, p. 49-72, dez. 2002.

BRASIL. Relatório para o pleno do CNE, de 19 de maio de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** Brasília: DF, 2020. Disponível em < https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2020/05/parecer_fcd_cne_maio_2020.pdf>. Acesso em 27 de maio de 2020.

BRITO FERREIRA, Andrea Tereza. Os saberes docentes e sua prática. In: BRITO FERREIRA, A.T; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL,T.F. (orgs). **Formação continuada de professores: questões para reflexão.** 1ª ed. 2ªreimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 51-64.

BRITO FERREIRA, Andrea Tereza. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: BRITO FERREIRA, A.T; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T.F. (orgs). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. 1ª ed. 2ªreimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 65-77.

BRZEZINSKI, I. (Org.). Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: _____. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CARDOSO, T. F. L. profissão docente: percepções no mundo luso-brasileiro (1759-1822). **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 36, n. 22, set/dez. 2009. P. 163-180.

_____. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759-1834**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CHAPOULIE, J. M. Sur l’analyse sociologique des groupes professionnels. *Reveu Française de Sociologie*, Paris, vol. XIV, 1973. p. 86-114

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor Polivalente: profissionalidade docente em análise**. Curitiba: Appris, 1 ed., 2017.

COUTO, C. P. dos S. **Pesquisas e práticas colaborativas na formação dos professores de matemática que atuam nos anos finais do ensino fundamental**. 2017. 93f. Dissertação (mestrado). Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: Contradições e Perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro e CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas (SP): Papirus, 1999, p. 127-147.

CUNHA, É. V. R. da; GARSKE, L. M. N. **Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação**. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 26-34, janeiro-março 2018.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, abr. 2018. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, vol.17, nº 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE. 2011.

_____. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades.** 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. p. 90-134.

_____. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: Monteiro, S. B.; Olini, P. (orgs) **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente.** Cuiabá – MT: EDUFMT; Sustentável, 2019, p. 29-46.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

DAL ROSSO, S. Jornada de Trabalho: duração e intensidade. **Ciência e Cultura**, vol.58, nº.4, São Paulo, Out./Dez. 2006.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. vol.14, n. 2, p. 233-244, jul/dez, 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente.** Tradução Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

DEIMLING, N. N. M.; BORGES, F. V. A.; CORRÊA, A. G. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DE PESQUISAS ACADÊMICAS: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS.** Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 11, n.1, p.65-91, jan./abr. 2016.

DIAS, A. Apostolado cívico: a função social do magistério de ensino secundário (1931-1942). **Revista Contemporânea de Educação.** Vol. 8, n. 15, janeiro/julho de 2013. p. 113-134.

DINIZ, M. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais.** Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em diálogo Revista de Educação e Sociedade.** Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan/jun2014.

_____. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499/2015, de 14 de julho de 2015. **Aprova o Plano Distrital de Educação e dá outras providências.** Disponível em: <www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Formação Continuada.** Distrito Federal: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens**. Distrito Federal: Secretaria de Estado de Educação, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 03, de 06 de janeiro de 2020. **Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público, inclusive dos readaptados e PCDs (Pessoas com Deficiência) com adequação expressa para não regência e do Analista de Gestão Educacional - Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e unidades parceiras, sobre a organização dos atendimentos ofertados e sobre os critérios de modulação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público readaptados e PCDs com adequação expressa para não regência**. SEDF. Brasília: DF, 2020.

DUBAR, Claude. La qualification à travers lrs Journées de Nantes. **Sociologie du travail**, Paris, n.1, 1987, p. 3-14.

DUBAR, Claude. **Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação; 24).

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar próprio e original. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M de A (Orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras-ALB, 1998. p.307-333.

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ESPINDOLA, E. B. de M.; MAIA, L. de S. L. **Domínios e elementos da profissionalidade docente nas representações sociais de professores de Matemática**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 887-908, set./dez. 2017.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FERREIRA, J. da S.; SANTOS, J. H. dos. **MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016.

FRANÇA, Frederico Guilherme Campos de. **Os sentidos do trabalho docente constituídos a partir da carreira segundo professores de geografia da rede pública do distrito federal**. 150 f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luis Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002a.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set.2002b.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção (1995). **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto.** São Paulo: Ática.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 71-90.

_____. **Trabalho e formação docente, contexto histórico e política na América Latina.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MARTÍNEZ, Deolinda (compiladoras). **Nuevas regulaciones educativas em América Latina: experiências y subjetividad.** Lima: UCH, 2010.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-7337, jul/set. 2017.

FULLAN, M. (1990). Inovação em Desenvolvimento Pessoal e Desenvolvimento Institucional. In: B. Joyce (org.), **Cultura Escolar Através do Desenvolvimento Pessoal.** Virginia: ASCD, p. 3-25.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias.** 1ª edição. Chapecó, SC: Argos, 2007.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A.(Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência.** **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B.. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.** [online]. 2009, vol.30, n.106, pp.63-85. Disponível em : <<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>>. Acesso em 12 de março de 2020.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. Rev. currículo e supervisão. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, nº 08, p. 23-36. 2009

GONDRA, José Gonçalves; UEKANAE, Marian Natsume. Em nome de uma formação científica: um estudo sobre a escola normal da corte. In: **Revista Educação Santa Maria** v.30, n.02, p.55 a 70, 2005.

GORZ, A. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. [Tradução de Carlos Nelson Coutinho]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. RJ: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. **Império**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HEIDEMAN, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke et al. (eds.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press, pp. 3-9.

HOYLE, Eric. Professionalization and deprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). **World yearbook of education 1980: professional development of teachers**. London: Kogan Page, 1980. p. 42 – 54.

_____. The professionalization of teacher: a paradox. **British Journal of Education Studies**, v. 30, p. 161 – 171, 1982.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V de; SILVA, M. A. da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores associados, 2014.

HYPOLITO, Á. M. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise**. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 4, 1991, p. 5-21.

_____. **Trabalho docente, classes sociais e relações de gênero**. Campinas : Papyrus, 1997.

_____. **Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente**. Educação, v. 21, p. 1-18, 2011.

_____. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Andrade Dalila. VIEIRA, Fraga Livia. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L.C. V. **Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, 2009, p. 100-112.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JUNIOR, A. F. da C.; FONTE, S. S.D.; LOUREIRO, R. **Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência**. Pro-Posições | v. 25, n. 2 (74) | p. 197-215 | maio/ago. 2014.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. [Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio], 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAGAR, F.M.G. **Formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011): a percepção docente**. 196f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília. 2012.

LEAL, V. S. GAMA, M. E. R. TERRAZZAN, E. A. **A Formação Continuada e a Identidade Docente: Um Olhar Sobre As Pesquisas Acadêmicas No Brasil**. ENDIPE. 2016. Disponível em: <https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10040_37262.pdf> acesso em 13 de fevereiro de 2019.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, S; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, Loyane Santos Guedes. **A profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar: analisando o Distrito Federal**. 208f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2019.

LIMA, H. C. de. **PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: um enfoque nas práticas formativas**. 2018. 138f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São carlos, Sorocaba, São Paulo.

LIRA, N. J. P de. **FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ARACAJU: MEDIAÇÕES DO “PROGRAMA HORAS DE ESTUDO”**. 2015. 251f. Tese (doutorado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe.

LOUREIRO, C. **A docência como profissão**. Portugal: Edições ASA, 2001.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências humanas, 1979.

MACÊDO, L. C. de A. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PROJETO AVANÇAR: UM DESAFIO PARA AS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS.**

2017. 109f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais.

MAGALHÃES, J. E. P. **Saberes docentes sob a lente do materialismo histórico dialético: revisão crítica de fundamentos teóricos-metodológicos da epistemologia da prática a partir de um estudo comparativo.** Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 109-136, 2016.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33-54.

_____. **A escola em ciclos: fundamentos e debates.** São Paulo: Cortez, 2009. Questões de nossa época, 137.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCELO, C. **Formação de Professores – para uma mudança educativa.** Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22. 2009.

MARIZ, Ricardo Spíndola. **Os sentidos do trabalho docente na educação superior privada em expansão (1990 a 2010).** Tese (Doutorado). 265 f. Pós Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010.

MARTINS, E. S. **FORMAÇÃO CONTÍNUA E PRÁTICAS DE LEITURA: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental.** 2014. 192f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** [Tradução: Sueli Tomazini Barros Cassal]. Porto Alegre-RS: L&PM, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos.** Tradução de Jesus Raneri. São Paulo: Boitempo 2008.

_____. **A Ideologia Alemã. Feuerbach – A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista.** [Tradução de Frank Müller]. São Paulo: Martin Claret, 2009.

_____. **O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte.** [Tradução e notas Nélio Schneider]. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O capital. Livro I.** São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O capital. Vol. 3.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

_____. **O capital: crítica da economia política.** v. 1 Livro Primeiro: O processo de processo de produção do capital. Tomo I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, cap. VIII.

MEDEIROS, Danyela Martins. **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:** elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF. 171f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2017.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. O Educador: de intelectual a burocrata. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, nº 58, julho de 1997, p.156-172.

_____. A emergência do ensino secundário público no Brasil e em Portugal: uma “história conectada”. **Revista Contemporânea de Educação.** Vol. 8, n. 15, janeiro/julho de 2013. p. 43-57.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Ed. Vozes, Petrópolis, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores entre saberes e prática. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 121-142, abril, 2001.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente.** Coleção currículo, políticas e práticas: Porto, Porto Editora, 2005.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico. Educação (UFSM),** Santa Maria, p. 101-116, jan. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

NETO, N. da C. e S.. A CAPES e a política nacional de formação de professores da educação básica no Brasil. Dissertação (mestrado). 97f. Universidade Estadual Paulista – Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília: São Paulo, 2017.

NOBRE, Ana; MALLMANN, Elena M. **Mídias Digitais, Fluência Tecnológico-Pedagógica e Cultura Participatória:** a caminho da web-educação 4.0? 2017. Repositório Aberto – Universidade Aberta. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6894>>. Acesso em 11 de abril de 2020.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Universidade de Aveiro: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antonio (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto. 1995.

_____. **As organizações escolares em análise**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1999.

_____. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. São Paulo, nº 142, p. 18-20, maio, 2001.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 28-42, abril, 2001.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004

OLIVEIRA, D. A. ;VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Andrade Dalila. VIEIRA, Fraga Lívia. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA. D. A; ASSUNÇÃO A.A. Condições do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OIVEIRA, D. L. de. **A prática profissional de professores do Distrito Federal a partir do curso GESTAR II Matemática**. 141f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília-DF: 2013.

PACHECO, J. **Escola da ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PEREIRA, M. de F. R.; TORTATO, M. A. F.; MARCOCCIA, P. C. de P. **Paradoxo das políticas de formação continuada de professores da escola básica pública brasileira**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1130-1148, out./dez. 2018.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006

PLACCO, V. M. N. de S. **A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**. ENDIPE. 2016. Disponível em: https://www.ufmt.br/endi2016/downloads/233_10040_37262.pdf> acesso em 13 de fevereiro de 2019.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. [Tradução de Daniel Aarão Reis Filho]. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GUATHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REIS MONTEIRO, A. **Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação**. Coleção Panorama, n. 9. Portugal: Porto Editora, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por um docência da melhor qualidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.). **Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão**. Braga: CESC/ Almedina, 2005 p. 13-26.

_____. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. In: Revista Brasileira de Educação. V. 12, n.34 jan/abr. 2007.

_____. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivo do profissional docente. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs.) - **Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat Editora, 2010.

_____. **Formação de professores e desenvolvimento profissional**. Rev. educ. PUC-Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017

SALES, S. de M. **AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO AGRESTE PERNAMBUCANO**. 2015. 138f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco.

SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

SANTOS, Ana Jéssica Corrêa. **PIBID e o Professor iniciante: analisando as suas relações**. 207 f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2018.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção.** Tese. Recife: PPGE UFP, 2010.

SANTOS, M. C. F.dos. **Reflexões sobre a formação de professores do ensino secundário nos anos 1920-30 no Brasil.** VII Congresso brasileiro de história da educação. Cuiabá, 2013.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro.** *Rev. Bras. Educ.* 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

_____. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** In: **Revista Educação**, v.30 – n.02, p.02-10, 2005.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas,SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Marxismo, educação e pedagogia.** In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 59-85.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **História do tempo e tempo da História: estudos de historiografia e história da educação.** Campinas: Autores Associados, 2015.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015b.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. Bousquet e COSTA, Vanda M. Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Ed. FGV, 2000.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, E. F. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico.** 2ªed.Campinas: Papyrus, 2007, v. , p. 07-153.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, C. S. R. da.; PORTILHO, E. L.; RADVANSKEI, S. de F. **FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Revista Intersaberes, vol. 11, n. 24, set/dez 2016.

SILVA, F. K. M. da; COMPIANI, M. **A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 1099-1115, out.-dez., 2015.

SILVA, R. D. da; DIAS, A. A.; ARAÚJO, S. P. de. **Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 987-1007, out./dez. 2016.

SILVA, L. A. da. **A disciplinarização do docente: uma análise discursiva do exercício disciplinador do programa Gestar II**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2012.

SILVEIRA, G. da S. U. **FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA**. 2013. 116f. Dissertação (mestrado). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, Santa Catarina.

SOUSA, J. V. **Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção**. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V de; SILVA, M. A. da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores associados, 2014.

SOUZA, K. P. de Q.; PINHO, M. J. de. **Formação continuada emancipatória: uma ação criativa no contexto escolar contemporâneo**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 38. 2018.

SPARKS, D. & LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). Models of Staff Development. In W. R. Houston (ed.), Handbook of Research on Teacher Education. New York: McMillan Pub., pp. 234-251.

TARDIF, M. **O que é saber da experiência no ensino?** In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). Trabalho do professor e saberes docentes. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 25-39.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ciência e Revolução: O marxismo de Althusser**. [trad. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira 1980.

_____. **Filosofia da práxis**. [trad. Maria Encarnación moya] 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **As ideias estéticas de Marx**. [trad. Carlos Nelson Coutinho] 2ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978.

_____. **Filosofia e circunstâncias**. [trad. Luiz Cavalcante de M. Guerra] Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputas**. São Paulo: Cortez, 2009. p.11-67.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VILLEGAS-REIMERS, E. (2003). Teacher Professional Development: an international review of literature. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1998.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado Acadêmico

PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: um olhar sobre os anos finais da rede pública de ensino do distrito federal.

Prezado (a) docente (a),

Pedimos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa, a qual tem como objetivo investigar a formação continuada na constituição da profissionalidade docente no contexto dos anos finais do ensino fundamental. Sua participação é de vital importância para o desenvolvimento de nosso trabalho. Todos os dados serão restritos e confidenciais.

Informamos que ao aceitar a responder V.Sa. atesta o esclarecimento de que será garantido o sigilo e anonimato dos respondentes e que os dados serão usados apenas para fins de pesquisa.

Desde já agradecemos!

Thiago Gonçalves Ferreira do Nascimento (mestrando).

1. Caracterização

Nome _____ Sexo () M () F

E-mail: _____ telefone: _____.

Ano de Nascimento _____.

a) Formação Acadêmica

Nível médio: () Curso Normal – magistério; ano de conclusão: _____.

() Educação geral;

() Ensino Técnico: _____.

Graduação: _____ ano de conclusão: _____.

Complementação pedagógica: _____ ano de conclusão: _____.

Especialização: _____ ano de conclusão: _____.

Mestrado: _____ ano de conclusão: _____.

Doutorado: _____ ano de conclusão: _____.

* registrar bacharelado e/ou licenciatura.

b) Experiência profissional

• Disciplina em que atua: _____

• Há quanto tempo exerce o magistério:

() 0 – 1 ano; () 2 – 5 anos; () 6 – 10 anos; () 11 – 15 anos; () 16 a 20 anos; () mais de 20 anos.

▪ Já exerceu o magistério em outra etapa de ensino?

() não () sim*

* Qual? _____ por quanto tempo? _____

▪ Já exerceu outras funções além da regência de classe?

() não () sim*

* Qual(is)? _____ por quanto tempo? _____

▪ Qual o seu regime de trabalho:

() 40 horas: escola _____

() 20 horas: escola _____

() 20/20 horas: escola 1 _____; escola 2 _____

() 40 horas + 20 horas: escola 1 _____; escola 2 _____

▪ Sua opção por trabalhar nesta escola se deu por:

() Sua própria escolha, como primeira opção.

() trajeto de deslocamento

() características da comunidade atendida

() Foi a escola que atendia a sua carga horária.

() Foi a única opção que restou

() outra: _____

- a) O que o (a) levou a escolher ser professor (a)?
- b) Qual o sentido de ser professor?
- c) Você se sente “realizado” na profissão? Por quê?
- d) O que mais o (a) incomoda na realização de seu trabalho?
- e) O que é formação continuada?
- f) Em que momento da sua carreira você sentiu mais necessidade de realizar formação continuada?
() 1º ano () 2-5 anos () 6-10 anos () 11-15 anos () 16-20 anos () 21+anos
() Ainda não senti necessidade () Em todos os momentos
Por quê?

- g) Quais os motivos que o (a) leva a escolher participar de/realizar uma formação continuada?
- h) Quais os motivos de não procurar formação continuada?
- i) O fato de a SEEDF possuir um centro de formação continuada – EAPE – influencia na sua decisão em cursar ou não uma formação continuada? Por quê?
- j) Em que elementos a formação continuada contribui para o seu exercício profissional no trabalho docente?
- k) Que mudanças a formação continuada ocasionou no seu exercício profissional no trabalho docente?

Escolha uma das frases a seguir e diga com qual se identifica, justificando o porquê?

“A formação continuada pode dar embasamento teórico e prático ao modo de ser, estar e fazer-se professor”.

“ Professor aprende a ser professor na prática. A experiência o transforma profissionalmente com o tempo”